Iris Stahlke

Gewalt in Teenagerbeziehungen

Erlebnisperspektiven von Jugendlichen

Verlag Barbara Budrich



Iris Stahlke
Gewalt in Teenagerbeziehungen

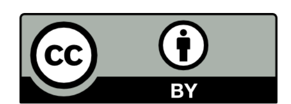
Iris Stahlke

Gewalt in Teenagerbeziehungen

Erlebnisperspektiven von Jugendlichen

Verlag Barbara Budrich
Opladen • Berlin • Toronto 2018

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über http://dnb.d-nb.de abrufbar.



Dieses Buch steht im Open-Access-Bereich der Verlagsseite zum kostenlosen Download bereit (https://doi.org/10.3224/84742217).
Eine kostenpflichtige Druckversion (Print on Demand) kann über den Verlag bezogen werden. Die Seitenzahlen in der Druck- und Onlineversion sind identisch.

ISBN 978-3-8474-2217-4 (Paperback)
eISBN 978-3-8474-1243-4 (eBook)
DOI 10.3224/84742217

Umschlaggestaltung: Bettina Lehfeldt, Kleinmachnow – www.lehfeldtgraphic.de
Titelbildnachweis: Bettina Lehfeldt, www.lehfeldtmalerei.de
Typographisches Lektorat: Anja Borkam, Jena – kontakt@lektorat-borkam.de
Druck: paper & tinta, Warschau
Printed in Europe

Inhaltsverzeichnis

Danksagung

An dieser Stelle möchte ich all jenen danken, die durch ihre fachliche und persönliche Unterstützung zum Gelingen dieser Habilitation beigetragen haben.

Fachlich aber auch persönlich möchte ich mich an erster Stelle bei Frau Prof. Birgit Volmerg bedanken, die in den letzten vier Jahren durch ihr stetig bekundetes Interesse und die zielgerichteten Diskussionen wesentlich zum Fortgang der Arbeit beigetragen hat. Frau Prof. Renate Volbert und Herrn Prof. Henning Schmidt-Semisch möchte ich für die Begutachtungen danken.

Bei den Kolleginnen und Kollegen am Institut für Psychologie und Transfer des Fachbereichs 11 Human- und Gesundheitswissenschaften möchte ich mich für ihre Unterstützung bedanken, insbesondere bei Dr. Michael Schottmayer für die Vermittlung von Zuversicht nicht nur bei technischen Problemen. PD Dr. Ralph Sichler und Prof. Dr. Thomas Kühn haben mir bezogen auf das Forschungsdesign und die Strukturierung meiner Forschungen hilfreiche Anregungen gegeben. Die Forschungspraktikantinnen Pia Ellmers und Louise Mietzner haben die Auswertung der Interviews mit den Expertinnen und Experten durch ihre Beiträge maßgeblich bereichert.

Mein besonderer Dank gilt den Expertinnen und Experten, die ihr Wissen über die Thematik mit besonderer Offenheit und Tiefe in den Interviews weitergegeben haben, sowie den Studierenden, die in der Durchführung und Auswertung zahlreicher Gruppendiskussionen und Interviews immer engagiert mitgedacht und mitgearbeitet haben.

Ohne die Kooperationspartnerinnen und -partner an den Schulen und die Jugendlichen selbst hätte es diese Arbeit nicht gegeben, für ihr Vertrauen möchte ich ihnen großen Dank aussprechen.

Iris Stahlke

Abkürzungsverzeichnis

BGBl	Bundesgesetzblatt
BMJ	Bundesministerium der Justiz
BMJV	Bundesministerium der Justiz und für Verbraucherschutz
BMFSFJ	Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend
EU	Europäische Union
FRA	Agentur der Europäischen Union für Grundrechte
GewSchG	Gewaltschutzgesetz
JGG	Jugendgerichtsgesetz
LPR	Landespräventionsrat
S 559 OEG	Opferentschädigungsgesetz
ORRG	Opferrechtsreformgesetz
PZI	Problemzentriertes Interview
SGB	Sozialgesetzbuch
StGB	Strafgesetzbuch
UN	Vereinte Nationen
WHO	World Health Organization / Weltgesundheitsorganisation

1 Einleitung

Die Erforschung des sozialen Phänomens der Gewalt in Teenagerbeziehungen und die Analyse von darauf ausgerichteten Präventionskonzepten sind sozialpsychologische Fragestellungen, welche im europäischen Raum bislang wenig Aufmerksamkeit erfahren haben, die jedoch gesellschaftlich zunehmend an Relevanz gewinnen. So belegen erste quantitative Studien aus dem deutschsprachigen Raum (vgl. Blättner 2014, Krahé 2008, Böhm 2006) die Häufigkeit des Vorkommens und beschreiben die unterschiedlichen Erscheinungsbilder physischer, psychischer und sexueller Gewalt in intimen Teenagerbeziehungen. Die zentralen Resultate der Untersuchungen (vgl. Kapitel 2 dieser Arbeit) verdeutlichen den gesellschaftlichen Handlungsbedarf. Insbesondere die Konzipierung von Präventionsprogrammen zur Vorbeugung und Reduzierung von Gewalt in intimen Teenagerpartnerschaften erscheint als elementare Herausforderung.

In dieser Arbeit sollen sowohl sozialpsychologische, entwicklungspsychologische als auch soziologische Theorien herangezogen werden, um die Dynamik in gewalttätigen intimen Paarbeziehungen Jugendlicher zu erklären. Dabei liegt der Fokus der vorliegenden Arbeit auf der Analyse der Ausgestaltung des Beziehungsraums. Ergebnisse aus Gruppendiskussionen und Interviews mit Jugendlichen sowie aus Interviews mit Expertinnen und Experten aus verschiedenen Einrichtungen bilden die empirische Grundlage. Subjektive Erlebnisperspektiven der Betroffenen können dadurch sichtbar gemacht und ihnen zugrundeliegende Sinnstrukturen analysiert werden. Darauf aufbauend und unter Einbezug der Resultate aus dem Vergleich verschiedener Präventionsmaßnahmen wird ein von der Autorin entwickeltes Präventionsprojekt vorgestellt.

Die Arbeit ist in neun Kapitel unterteilt, nach Ausführungen zum aktuellen Forschungsstand in Kapitel 2 erfolgt in Kapitel 3 eine kurze Beschreibung der Forschungsperspektiven. In Kapitel 4 werden ausgewählte theoretische Ansätze aus Sozialpsychologie, Entwicklungspsychologie und Soziologie zur Einordnung der Konzepte Adoleszenz, Liebesbeziehung und Gewalt vorgestellt. Das Forschungsdesign wird in Kapitel 5 anhand der Erläuterung der verschiedenen Erhebungsmethoden und des Feldzugangs sowie unter Darlegung eines Überblicks zur Teilnehmer- bzw. Teilnehmerinnen-Struktur erläutert. Die Herleitung von Forschungsfragestellungen rundet dieses Kapitel ab. Im sechsten Abschnitt der Arbeit werden die Ergebnisse aus der empirischen Auswertung des Datenmaterials untergliedert in die Analysen der Gruppendiskussionen und der Interviews mit den Jugendlichen, der Interviews mit den Ex-

pertinnen und Experten sowie ausgewählter Materialien aus dem von der Autorin durchgeführten Präventionsprojekt dargestellt und mit theoretischen Konzepten aus den vorangehenden Kapiteln zum Zweck der Interpretation und Theoriegenerierung verknüpft. In Kapitel 7 werden die Ergebnisse zusammengefasst und in einer Bilanz wird das Konzept eines Beziehungsraums in gewaltförmigen Teenagerbeziehungen dargelegt. Die Arbeit endet zum einen in Kapitel 8 mit dem Ausblick auf die Prävention von Gewalt in Teenagerbeziehungen sowie mit einem Zusatzkapitel (9) zur forschungsparadigmatischen Ausrichtung. Kapitel 8 umfasst den Vergleich verschiedener Präventionsprojekte und enthält zwei Unterkapitel zu dem von der Autorin entwickelten Präventionsprojekt.

Es muss angefügt werden, dass in viele Kapitel dieser Arbeit professionelle Erfahrungen der Autorin aus der psychosozialen Beratungs- und Präventionsarbeit an den Stellen einfließen, wo diese den theoretischen Kontext um einen „Blick aus der Praxis" ergänzen können. Die Aufteilung in die drei großen Abschnitte Forschungsstand/Theorie (Kapitel 2, 3, 4), Empirie und Ergebnisdarstellung (Kapitel 5, 6, 7) sowie Prävention (Kapitel 8) spannt das Forschungs- aber auch das Praxisfeld im Hinblick auf die unterschiedlichen Aspekte, die das sozialpsychologische Phänomen der Gewalt in Teenagerbeziehungen und den Umgang damit betreffen, auf. Die vorliegende Studie soll dazu beitragen, Gewalt in Teenagerbeziehungen in ihren Ursachen und Erscheinungsformen aus Sicht der Jugendlichen und der Expertinnen und Experten zu verstehen, und gleichzeitig durch das Aufzeigen geeigneter Präventionsmaßnahmen Ansätze für eine professionelle Bearbeitung dieses Phänomens mit den Jugendlichen selbst und dem sie umgebenden sozialen Feld wie Eltern, Lehr- und Schulsozialarbeitskräfte, Fachkräfte aus Beratungsstellen und nicht zuletzt mit der Peergroup geben. Das (qualitative) Forschung in diesem Themenfeld notwendig ist, stellt bereits Maura O´Keefe (2005, S. 3) fest: „More research, particularly qualitative studies, are needed to enhance our understanding of adolescent dating violence including the nature of relationship conflicts as well as the meaning, context, intent, and consequences of the violence".

Die Jugendlichen selbst kommen dazu in Kapitel 6 zu Wort, sie sind als Expertinnen und Experten für ihre Beziehungen aber auch für ihre Erfahrungen mit dem Aufsuchen von Beratungsangeboten zu verstehen. Sie wählen eigenständig ihren Zugang und nutzen bestimmte Kontaktmöglichkeiten um sich Hilfe zu holen. Gewalt in Teenagerbeziehungen ist kein neues Phänomen, gleichwohl eines, das in den Fokus präventiver Maßnahmen genommen werden sollte, um Gewalterfahrungen zu vermindern, bestenfalls zu verhindern. Mitwirken daran sollten alle Berufsgruppen, die mit Jugendlichen zusammenarbeiten. Deren Sensibilisierung für diese Thematik soll mit der vorliegenden

Arbeit erreicht werden. Die vorliegende Studie ist aus der Praxiserfahrung entstanden, theoretisch aufgearbeitet worden und hat zum Ziel, neue Impulse für die praktische psychosoziale Präventionsarbeit zu geben.

2 Aktueller Forschungsstand zum Themenfeld „Gewalt in Teenagerbeziehungen“

Einleitend werden zentrale auf das Forschungsfeld bezogene Daten aus dem europäischen Raum dargelegt. Im europäischen Raum und besonders im deutschsprachigen Raum hat das Themenfeld „Gewalt in Teenagerbeziehungen“ bisher wenig öffentliche Beachtung erfahren. Teenager sind häufig Teil einer Stichprobe wie z. B. in der repräsentativen EU-weiten Erhebung zu Gewalt gegen Frauen der FRA – Agentur der Europäischen Union für Grundrechte (2014), der repräsentativen Studie des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) sowie des Bundesministeriums der Justiz (BMJ) aus dem Jahr 2010 (seit 2013 BMJV Bundesministerium der Justiz und für Verbraucherschutz, nicht mehr BMJ) oder auch in der Dissertationsschrift von Böhm zur Beziehungsgewalt in unverheirateten Partnerschaften (2006).

Den Fokus auf sexuelle Gewalterfahrungen von Teenagern legen Blättner, Brzank, Liepe und Schultes (2013) sowie Krahé und Scheinberger-Olwig (2002). Eine Studie aus der Schweiz, die „Optimus-Studie“, von Averdijk, Billaud, Greber, Iso, Kranich, Wechlin und Weingartner (2013) erfasst ebenfalls Daten zum Phänomen der sexuellen Gewalt unter Jugendlichen. Zur Ergänzung der Ergebnisse der Forschungsarbeiten aus dem deutschsprachigen Raum werden des Weiteren ausgewählte Studien aus dem englischsprachigen und französischsprachigen Raum hinzugezogen (vgl. Davis 2008 und Barter, McCarry, Berridge & Evans, 2009). Die FRA – Agentur der Europäischen Union für Grundrechte (2014) hat in der Studie „Gewalt gegen Frauen: eine EU-weite Erhebung“ insgesamt 42.000 Frauen aus 28 Mitgliedsstaaten der Europäischen Union zu ihren Erfahrungen mit physischer, psychischer oder sexualisierter Gewalt befragt und dabei auch die Themen Gewalt in der Partnerschaft, Stalking, sexuelle Belästigung und Missbrauch durch neue Medien sowie Gewalterfahrungen in der Kindheit mit eingeschlossen (FRA – Agentur der Europäischen Union für Grundrechte 2014, S. 3). Diese EU-weite Erhebung zu Gewalt gegen Frauen bietet einen ersten Orientierungsrahmen für den europäischen Raum. Es wurden durchschnittlich 1.500 Interviews in jedem EU-Mitgliedstaat durchgeführt, die Interviewpartnerinnen wurden zufällig ausgewählt. Die Ergebnisse der Studie sind repräsentativ für die (Gewalt)Erfahrungen von in der EU lebenden Frauen im Alter zwischen 18 und 74 Jahren (vgl. FRA – Agentur der Europäischen Union für Grundrechte 2014). Folgende zentrale Ergebnisse dieser bisher umfangreichsten Befragung auf EU-Ebene (sowie weltweit) sollen einen ersten Überblick über das Themenfeld Gewalt gegen Frauen geben:

> Die Aussagen zeichnen ein Bild des weit verbreiteten Missbrauchs, der das Leben vieler Frauen markiert und jedoch von den Behörden nicht systematisch erfasst wird. Jede zehnte Frau hat seit ihrem 15. Lebensjahr eine Form der sexuellen Gewalt erfahren, und jede zwanzigste wurde vergewaltigt. Etwas mehr als jede fünfte Frau hat körperliche und/oder sexuelle Gewalt entweder von dem/der derzeitigen oder früheren PartnerIn erfahren und etwas mehr als jede zehnte Frau hat angegeben, dass sie vor ihrem 15. Lebensjahr eine Form der sexuellen Gewalt durch einen Erwachsenen/eine Erwachsene erfahren hat. (FRA – Agentur der Europäischen Union für Grundrechte 2014, S. 3)

Interessant ist diese Studie für die vorliegende Arbeit, da sie auch Prozentwerte abbildet, die bereits Gewalterfahrungen ab dem 15. Lebensjahr, also in der psychosozialen Entwicklungsphase pubertärer Jugendlichen, dokumentiert. Darüber hinaus wird in einer altersspezifischen Auswertung ermittelt, dass junge Frauen im Alter zwischen 18 und 29 Jahren besonders gefährdet sind, Gewalt in verschiedenen Formen zu erleiden, so dass in der Studie dafür plädiert wird, Präventionsmaßnahmen und Sensibilisierung gerade in dieser Altersgruppe anzuregen und umzusetzen (vgl. FRA – Agentur der Europäischen Union für Grundrechte 2014, S. 9). Die Unterscheidung nach verschiedenen Gewaltformen ergibt, das EU-weit 22% der Frauen, die in einer Partnerbeziehung sind oder waren, körperliche und/oder sexualisierte Gewalt erlitten haben (vgl. ebd. S. 10). Psychische Gewalt in der Partnerschaft wurde separat erhoben, hier konnte ebenfalls eine weite Verbreitung nachgewiesen werden:

> Die Erhebungsergebnisse zeigen, dass zwei von fünf Frauen (43%) einer Form psychischer Gewalt entweder durch den derzeitigen oder einen früheren Partner/die derzeitige oder eine frühere Partnerin ausgesetzt waren. Dazu zählen 25% der Frauen, die in der Privatsphäre von einem Partner/einer Partnerin herabgesetzt oder gedemütigt wurden, 14% deren PartnerIn damit drohte, sie körperlich zu verletzen, und 5%, deren PartnerIn ihnen verbot, die Wohnung zu verlassen, ihre Autoschlüssel wegnahm oder sie einschloss um nur einige Beispiele zu nennen. (FRA – Agentur der Europäischen Union für Grundrechte 2014, S. 12)

Die in der Studie geschilderten Beispiele aus dem Themenbereich der psychischen Gewalt finden sich auch in den in Kapitel 6 dargestellten Ergebnissen der (Präventions)Arbeit mit Schülerinnen und Schülern wieder. Es wurde dort ebenfalls berichtet, dass z. B. das Einsperren oder aber auch das Verbot, sich mit Freundinnen oder Freuden zu treffen, eine große Rolle in einer problematischen Beziehungsgestaltung zumeist der männlichen aber auch der weiblichen Teenager darstellt und von beiden als psychische Gewalt eingeordnet wird. Ein weiterer interessanter Aspekt, der in der EU-weiten Erhebung thematisiert wird, ist, dass psychischer Missbrauch häufig mit körperlichen und /oder sexualisierten Übergriffen einhergeht (vgl. FRA – Agentur der Europäischen Union für Grundrechte 2014, S. 12). Dieses Erhebungsergebnis spiegelt wiederum Erfahrungen aus der praktischen psychosozialen Beratung/ Prävention im Feld Gewalt gegen Frauen/in Teenagerbeziehungen wieder.

Ein weiterer Schwerpunkt der FRA-Studie ist die sexuelle Belästigung von Frauen. Hier wurde nachgewiesen, dass sexuelle Belästigung eine weite Verbreitung in Europa hat: jede fünfte Frau wurde seit ihrem 15. Lebensjahr ungewollt berührt, umarmt oder geküsst (vgl. FRA – Europäische Agentur für Grundrechte 2014). Es zeigt sich an dieser Stelle jedoch ein anderes „Profil“ des übergriffigen Gegenübers: waren es bei der physischen, sexualisierten oder psychischen Gewalt eher Beziehungspartnerinnen und Beziehungspartner, sind es bezogen auf die mindestens einmalig erfahrene sexuelle Belästigung zu 32% Kollegen/Kolleginnen, Vorgesetzte oder Kundschaft (vgl. ebd. S. 13).

Welche Gesamtprävalenz wird ermittelt und wie lassen sich diese Ergebnisse mit den in der 2010 vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend und vom Bundesministerium der Justiz in Deutschland veröffentlichten Broschüre „Mehr Schutz bei häuslicher Gewalt. Information zum Gewaltschutzgesetz“ genannten Erhebungsdaten verbinden? Zuerst zur Prävalenz: „Jede dritte Frau (33%) hat seit ihrem 15. Lebensjahr körperliche und/oder sexuelle Gewalt erfahren. […] Von allen Frauen mit PartnerIn (derzeitig oder früher) haben 22% seit dem 15. Lebensjahr körperliche und/oder sexuelle Gewalt von einem Partner/einer Partnerin erfahren […] “ (FRA – Europäische Union für Grundrechte 2014, S. 17).

Hinsichtlich der Gewaltfolgen werden bezogen auf Partnerschaftsgewalt ein Verlust an Selbstvertrauen, Verletzlichkeit und Ängstlichkeit von den Befragungsteilnehmerinnen angegeben. Es wird angenommen, dass Frauen, die Partnerschaftsgewalt erlitten haben, unter verschiedenen psychischen Langzeitfolgen wie Depressionen, Angstzuständen oder Panikattacken leiden, u. a. aus dem Grund, dass auch die Gewalt in der Paarbeziehung vermutlich über einen längeren Zeitraum angedauerte und daher seelische Verletzungen durch die Widerfahrnisse tiefgreifende Wirkungen zeigen. „Zur häufigsten Form von körperlicher Gewalt gehören Stoßen oder Schubsen, Schlagen mit der flachen Hand, Packen oder an den Haaren ziehen“ (FRA – Europäische Union für Grundrechte 2014, S. 20). Bei der Erhebung von Gewalterfahrungen sexualisierter Gewalt werden Daten zu den folgenden Formen von Übergriffen gesammelt:

- zum Geschlechtsverkehr gezwungen worden zu sein
- Versuch, die Befragten zum Geschlechtsverkehr zu zwingen
- genötigt worden zu sein, an einer sexuellen Handlung teilzunehmen, als die Befragten das nicht wollten oder nicht in der Lage waren, dies abzulehnen
- sexuellen Aktivitäten zugestimmt zu haben aus Angst vor den Folgen bei einer Weigerung
  (vgl. FRA – Europäische Union für Grundrechte 2014, S. 21)

Sowohl bei körperlicher als auch sexualisierter Gewalt wird weiterhin in der FRA-Studie erhoben, mit wem die Befragten über die Vorfälle gesprochen

haben. Bei den Frauen, die in Partnerschaften leben/lebten, sind dies zu 33% die Polizei oder auch andere Einrichtungen z. B. eine Opferberatungsstelle. Etwas mehr (35%) geben an, die Gewalterfahrung(en) mit Unterstützung durch die Familie oder Freundinnen und Freunde überwunden zu haben. Gleichwohl kann davon ausgegangen werden, dass die psychischen Langzeitfolgen, wie weiter oben ausgeführt, über einen langen Zeitraum mehr oder weniger präsent bleiben oder in bestimmten Situationen (re)aktiviert werden und soziale Interaktionen beeinflussen können.

Die psychische Gewalt als eine weitere Gewaltform in Beziehungen wird lt. Ergebnissen der FRA-Studie ebenfalls von ca. einem Drittel der Befragten in derzeitigen/früheren Beziehungen erlebt und somit auch benannt. Zu den Verhaltensweisen, die als psychische Gewalt in der Studie beschrieben wurden, gehören Herabsetzen oder Demütigen in der Öffentlichkeit oder Privatsphäre, Verbieten, die Wohnung zu verlassen, bzw. einschließen, Zwingen, gegen ihren Willen pornografisches Material anzusehen, absichtliches Verängstigen oder Einschüchtern sowie mit Gewalt drohen oder damit drohen, jemand anderen zu verletzen, der den Befragten wichtig ist (vgl. FRA – Europäische Union für Grundrechte 2014, S. 25).

Weiterhin wird auch das Auftreten von ökonomischer Gewalt in Beziehungen untersucht, auf das in dieser Arbeit nicht eingegangen wird, welches aber der Vollständigkeit halber genannt werden sollte. In den meisten Studien zu Gewalt in Teenagerbeziehungen wird die Gewaltform der ökonomischen Gewalt in der Regel nicht abgefragt, gleichwohl sie, wie in den Ergebnissen aus den Expertinnen- und Experteninterviews später dargelegt, durchaus zusammen mit anderen Gewaltformen auftreten kann. Das diese Gewaltform in Teenagerbeziehungen eher wenig vorkommt, hängt damit zusammen, dass in Teenagerbeziehungen in der Regel durch die getrennten Wohnsitze zumeist bei den Eltern noch keine finanziellen Abhängigkeiten gegeben sind.

Stalking, verstanden als das Nachstellen verbunden mit Drohungen oder Beleidigungen, sei es per Telefon, SMS, Verfolgung usw. von der Wohnstätte oder der Arbeit aus, haben lt. der FRA-Studie 9% der Befragten von ihren Partnern/früheren Partnern erlebt (vgl. FRA – Europäische Union für Grundrechte 2014, S. 28). In Teenagerbeziehungen tritt diese Gewaltform ebenfalls auf, zumindest wurde sie in dem (Gewalt)Präventionsprojekt „Gegen Gewalt in Teenagerbeziehungen“ von Jugendlichen genannt. Stalking kann zudem mit anderen Gewaltformen verbunden sein, wird jedoch im Kontext dieser Arbeit ebenso wie die ökonomische Gewalt nicht weiter in den Fokus genommen.

Von der Erhebung auf der europäischen Ebene soll zu einer Studie des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) und des Bundesministeriums der Justiz (BMJ) aus dem Jahr 2010 (seit 2013 nicht

mehr BMJ sondern BMJV: Bundesministerium der Justiz und für Verbraucherschutz) übergeleitet werden, deren zentrale Inhalte in der Broschüre „Mehr Schutz bei häuslicher Gewalt. Information zum Gewaltschutzgesetz“ dargelegt sind:

> Rund 25 Prozent der Frauen im Alter von 16 bis 85 Jahren haben Gewalt in der Beziehung erlebt. Differenziert nach der Schwere der Gewalt haben zwei Drittel der von häuslicher Gewalt betroffenen Frauen schwere bis sehr schwere körperliche und/oder sexuelle Gewalt erlitten; ein Drittel leichte bis mäßig schwere körperliche Gewalt. (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend/Bundesministerium der Justiz 2010, S. 7)

Eine repräsentative Studie des BMFSFJ aus dem Jahr 2004 zur Lebenssituation, Sicherheit und Gesundheit von Frauen in Deutschland bildet die Grundlage für die in der oben genannten Broschüre dargelegten Annahmen. Die Ergebnisse entsprechen denen der FRA-Studie, wie sie weiter oben dargestellt wurden und zeigen nur geringe Unterschiede (22% in der FRA-Studie, 25% in der Studie der beiden Bundesministerien). (vgl. FRA – Europäische Agentur für Grundrechte 2014 und Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend/Bundesministerium der Justiz 2010)

In der Gruppe, der in der letztgenannten repräsentativen Studie untersuchten Frauen, befinden sich auch sehr junge Frauen im Alter von 16 Jahren, die in den Fokus dieser Forschungsarbeit gehören. In der sekundäranalytischen Auswertung des Datenmaterials von Schröttle (in: BMFSFJ 2008, S. 107) findet sich zur o. g. Altersgruppe die Angabe, dass 18% der 16-24 Jahre alten Frauen von körperlicher/sexueller Gewalt durch den aktuellen Partner betroffen sind, hier als größte Gruppe in der gesamten untersuchten Altersgruppe der 16-86 Jahre alten Frauen. Vertiefend zur Analyse des Problemfeldes der Gewalt speziell in Teenagerbeziehungen sollen die repräsentativen Studien von Brzank, Blättner und Liepe (2013) „Gewalt in den ersten Liebesbeziehungen unter Jugendlichen“ und von Krahé/Scheinberger-Olwig (2002) „Sexuelle Aggression: Verbreitungsgrad und Risikofaktoren bei Jugendlichen und jungen Erwachsenen“ hinzugezogen werden. Auch scheint die Optimus-Studie aus der Schweiz „Empfehlungen zur Reduktion von sexueller Gewalt zwischen Teenagern“ von Averdijk et al. (2013) hier zur weiteren Auseinandersetzung mit dem Forschungsfeld geeignet.

Brzank, Blättner, Liepe und Schultes führten 2012 und 2013 eine erste repräsentative Befragung von Schülerinnen und Schülern in Hessen zur Thematik der Verbreitung von Gewalt in den ersten Paarbeziehungen von Jugendlichen durch. Sie befragten insgesamt 509 Schülerinnen und Schüler aus neun allgemeinbildenden und einer beruflichen Schule im Alter zwischen 14 und 18 Jahren zu Erfahrungen von Grenzüberschreitungen oder Gewalt in Liebesbe-

ziehungen oder Dates. Dazu wurden Grenzüberschreitungen und Gewalterfahrungen von Blättner, Schultes, Hehl und Brzank (2015, S. 174, aus Abb. 2 entnommen) z. B. wie folgt operationalisiert:

Hat eine/r deiner festen Freunde/innen oder einer deiner Dates…

Emotional schwierige Erfahrungen

... dich kontrolliert, was du tust, wen du besuchst, wer dich anruft oder dir SMS schreibt?

... dich beschimpft, beleidigt, angeschrien oder dir die Schuld an allem gegeben?

... dich zu etwas gezwungen, was du nicht wolltest, oder dir etwas verboten?

... dich bedroht oder gedroht, etwas Schlimmes zu tun?

Körperlich schwierige Erfahrungen

... dich geschubst, geohrfeigt, geschlagen oder festgehalten?

... dich geboxt, gewürgt, verprügelt bzw. mit einem Gegenstand geschlagen, gestochen oder ähnliches getan?

Einschränkend erläutern die Autorinnen (Blättner et al. 2013, S. 3)

[…] dass insbesondere Schülerinnen und Schüler, die von schwerer Gewalt betroffen sind, ihre Eltern nicht um Einverständnis gebeten haben und daher nicht befragt wurden“. Darüber hinaus schließen sie nicht aus, dass die Selbstangaben zur Gewalterfahrung Vorstellungen einer tradierten Geschlechtsidentität wiedergeben oder unter Umständen konstruiert sind. Weiterhin geben sie zu Bedenken, dass die „[…] realisierte Studienpopulation (Sample) von einer vor der Erhebung festgelegten repräsentativen Verteilung abweicht, die auf Grundlage von aktuellen Schulen und Schüleranzahlen des Hessischen Kultusministeriums gebildet wurde“ (ebd. S. 3).

Als letzte Einschränkung benennen die Autorinnen, dass keine Schülerinnen und Schüler aus integrierten Gesamtschulen oder auch Privatschulen in die Befragung miteinbezogen wurden.

Insgesamt konnten die Daten von 462 Befragten ausgewertet werden, davon waren 271 Mädchen und 191 Jungen (Blättner et al. 2013, S. 3). Das Durchschnittsalter wird mit 15,3 Jahren angegeben. 84,8% der Mädchen und 80,0% der Jungen gaben lt. Blättner et al. (2013) Deutsch als alleinige Sprache an, was darauf hindeuten kann, dass ein Großteil von Mädchen und Jungen mit Migrationshintergrund mit ihren Erfahrungen nicht in den Studienergebnissen abgebildet werden. Nur 15,2% der Mädchen und 20% der Jungen sprechen lt. Blättner (ebd. S. 3) nicht Deutsch oder verwenden eine weitere Sprache. In der Verortung der Ergebnisse der Studie muss auch berücksichtigt werden, dass nur 8,5% der Mädchen und 13,6% der Jungen zum Zeitpunkt der Erhebung die Hauptschule besuchten in Relation zu 42,1% Realschülerinnen/47,1% Realschüler sowie 49,4% Gymnasiastinnen und 39,3% Gymnasiasten (Blättner et

al. 2013, S. 3). Basierend auf praktischen Beratungserfahrungen aus dem in Kapitel 8.4 und 8.5 dieser Arbeit beschriebenen Präventionsprojekt soll an dieser Stelle ergänzt werden, dass gerade Mädchen und Jungen aus Hauptschulen – vielfach mit einer anderen Muttersprache als Deutsch – in Präventionsworkshops viele Situationen schilderten, in denen sie Grenzüberschreitungen oder Gewalt in ihren ersten Liebesbeziehungen erlebt haben. Es stellt sich die Frage, wie die Erfahrungen dieser Jugendlichen in die sozialwissenschaftliche Forschung Eingang finden können. Welches Forschungsdesign erleichtert ihnen den Zugang zu jedweder Art von Befragung oder Interview? Welche Unterstützung brauchen sie? Es ergibt sich hier ein weiterführendes Forschungsinteresse, welches z. B. verknüpft mit den Ergebnissen von Boos-Nünning und Karakaşoğlu (2005) zur Lebenssituation von Mädchen und jungen Frauen mit Migrationshintergrund ein vertieftes sozialpsychologisches Verstehen von Paarbeziehungen der genannten Gruppen ermöglichen kann.

Zur Häufigkeit der grenzüberschreitenden Erfahrungen bei Mädchen und Jungen, die bereits Beziehungs- oder Dating-Erfahrungen haben (ca. drei von vier Mädchen und Jungen), führen Blättner et al. (2013, S. 4ff) aus:

> 65,7 % der Mädchen […] und 60,1 % der Jungen […] mit ersten Dates- oder Beziehungserfahrungen gaben an, mindestens einmal irgendeine Form von Grenzüberschreitung oder Gewalt erlitten zu haben. Bezogen auf das Gesamtsample von 462 Befragten berichteten 51,5 % der Mädchen und 45,0 % der Jungen von derartigen Widerfahrnissen. Derartige Erfahrungen wurden überwiegend erstmals in der 8. und 9. Klasse gemacht.

Blättner et al. (2013) erläutern weiterhin, um welche spezifischen Situationen es sich dabei handelt: Kontrolle, verbale Aggression, Zwang oder Drohung charakterisieren Begegnungen in Liebesbeziehungen oder während Dates, die die Befragten im Sinne der Erhebung als emotional schwierige Situationen bewerten. Darüber hinaus wurden Erfahrungen mit verschiedenen Formen von Gewalt erfragt: Physische Gewalt haben 10,5% der Mädchen erlitten, fast gleich hier der Prozentsatz der Jungen: 10,4%, (Blättner et al. 2013, S. 4). Sexualisierte Grenzüberschreitung oder Gewalt haben bereits 26% der Mädchen und 12,7% der Jungen erlebt. Auch hier spielt der vom Beziehungspartner bzw. -partnerin ausgeübte Druck eine besondere Rolle in Form von Nötigung oder Anwendung von Gewalt zur Erzwingung sexueller Handlungen. Negative Auswirkungen auf das Wohlbefinden werden nach Blättner et al. (2013) von den Befragten benannt. Nicht überraschend das Ergebnis der Befragung zu den Ausübenden von Gewalt in Beziehungen oder während Verabredungen (Dates): „Ausgeübt wurden Grenzüberschreitungen oder Gewalt in 56,9% aller angegebenen Fälle von männlichen Beziehungs- oder Datingpartnern“ (Blättner et al. 2013, S. 5).

Blättner et al. untersuchen in einem weiteren Themenkomplex den Zusammenhang zwischen der Erfahrung von Gewalt und dem Konsum von Alkohol

oder Drogen. Da dieses Thema nicht im Fokus der vorliegenden Arbeit steht, soll an dieser Stelle nicht weiter darauf eingegangen werden. Schlussendlich folgern die Autorinnen, dass ihre Ergebnisse auf einen deutlichen Bedarf an Präventionsmaßnahmen hinweisen, die in den Klassenstufen 7 oder 8 verortet sein sollten.

Das Auftreten sexualisierter Gewalt in den ersten Liebesbeziehungen oder während eines Dates, das Blättner et al. (2013) in ihrer Untersuchung mit aufgenommen haben, wird in der im Folgenden beschriebenen Studie von Krahé und Scheinberger-Olwig differenziert untersucht. Die Sozialpsychologinnen Krahé und Scheinberger-Olwig führen 2002 eine der ersten empirischen Untersuchungen in Deutschland zur Erhebung von Daten zur Verbreitung sexueller Aggression unter Jugendlichen durch. Unter anderem werden im Rahmen der Studie 456 weibliche, sexuell erfahrene Jugendliche mit einem Durchschnittsalter von 18,4 Jahren zu ihren Gewalterfahrungen befragt. In einer parallelen Untersuchung werden auch 524 männliche Jugendliche mit einem Durchschnittsalter von 18,7 Jahren befragt.

Im Rahmen der Studie erforschen Krahé und Scheinberger-Olwig (2002) den Verbreitungsgrad und die Risikofaktoren sexueller Aggression bei Jugendlichen und jungen Erwachsenen. Eine Untersuchung zur sexuellen Aggression von Frauen gegenüber Männern ist ebenfalls Teil der Studie, soll in dieser Arbeit aber nicht herangezogen werden. Zentrale Ergebnisse zeigen die gesellschaftliche Aktualität der Thematik: „Für Deutschland fanden Krahé und Scheinberger-Olwig […] eine Prävalenzrate von 31,3% für sexuelle Viktimisierungserfahrungen durch einen Beziehungspartner. […] Mehr als jede zehnte Jugendliche berichtete, von einem Partner durch verbalen Druck zu unfreiwilligen sexuellen Handlungen gebracht worden zu sein“ (Krahé 2008, S. 8).

Wie sind die Prävalenzen für das Täterhandeln dem gegenüber gewichtet?

> Eine parallele Befragung von 524 männlichen Jugendlichen mit einem Altersmittelwert von 18,7 Jahren ergab zwar niedrige Prävalenzen aus der Täterperspektive von 1,1 % für vollzogenen und 1,7 % für versuchten Geschlechtsverkehr gegen den Willen einer Partnerin, doch gab mehr als ein Drittel an, schon einmal eine Partnerin durch verbale Aggression gegen ihren Willen zu sexuellen Handlungen gebracht zu haben […] Dieses Ergebnis zeigt, dass die noch relativ jungen Befragten bereits eine Reihe von aggressiven Strategien einsetzen, um sexuelle Interessen in einer Partnerschaft durchzusetzen. (Krahé 2008, S.8)

Der Psychologe Böhm (2006, S. 258) identifiziert in seiner Dissertation *Beziehungsgewalt in unverheirateten Partnerschaften* Gewalterfahrungen von Berufsschülerinnen und Berufsschülern:

> Die Inzidenzraten physischer Beziehungsgewalt lagen bei den Berufsschülern höher als bei den dargestellten Studierenden. 39,2% der befragten Berufsschüler gaben an, selbst leichtere physische Gewalt eingesetzt zu haben. 37,3% hatten dies im letzten Jahr der Beziehung

durch ihren Partner erfahren. Bei den schweren Formen gaben 16,4% der Berufsschüler einen eigenen Einsatz und 15,2% den ihres Partners an. Geschlechtsunterschiede konnten hier interessanterweise keine festgestellt werden.

Die Untersuchung von Böhm (2006) beschreibt das Phänomen in einer vergleichenden Studie mit Studierenden, Berufsschülerinnen und Berufsschülern sowie jungen männlichen Strafgefangenen. Die Spannbreite des Alters der befragten Berufsschülerinnen und Berufsschüler liegt dabei zwischen 17 und 29 Jahren, so dass hier, wenn auch nicht explizit, Teenager Teil der Stichprobe sind (vgl. Böhm 2006, S. 155).

Zur Erweiterung des Spektrums von Daten zum Themenfeld „Gewalt in Teenagerbeziehungen“ sollen weitere ausgewählte Studien aus dem europäischen und außereuropäischen Raum hinzugezogen werden. Eine belgische Studie des Ministère de la Communauté francaise aus dem Jahr 2009 kommt zu dem Ergebnis, dass Gewalt in intimen Teenagerbeziehungen keine Randerscheinung ist: Neun von zehn Mädchen im Alter von 12 bis 21 Jahren gaben an, Partnerschaftsgewalt in ihrer Beziehung erfahren zu haben (vgl. Ministère de la Communaute francaise 2009, S. 168).

Eine Studie aus der Schweiz mit dem Fokus auf „Empfehlungen zur Reduktion sexueller Gewalt zwischen Teenagern“ (Averdijk et al. 2013) kommt zu folgenden Ergebnissen bezüglich einer prozentualen Verteilung der Erfahrung, Opfer sexualisierter Gewalt geworden zu sein, bezogen auf verschiedene Geschlechter: „22 Prozent der Mädchen und 8 Prozent der Jungen gaben an, schon mindestens einmal einen sexuellen Übergriff erlebt zu haben, bei dem es zu körperlichem Kontakt kam“ (Averdijk et al. 2013, S. 2). In der Studie, die sich auf die gesamte Schweiz bezieht, werden 6700 Schülerinnen und Schüler der neunten Klasse der Regelschule befragt. Zudem werden auch 324 Institutionen aus dem Bereich des Kinderschutzes mit in die Untersuchung einbezogen, die über ihnen gemeldete Vorfälle Aussagen tätigen konnten (vgl. Averdijk et al. 2013, S. 2). In der Regel waren die Befragten zum Erhebungszeitpunkt zwischen 15 und 17 Jahren alt (vgl. ebd. S. 9). Etwas weniger als die Hälfte der von Gewalt in ihren Beziehungen betroffenen Teenager geben an, dass Täter oder Täterinnen aktuelle oder ehemalige Liebespartner oder -partnerinnen sind/waren: 42% (vgl. ebd. S.3). Weitere für diese Arbeit ebenfalls interessante Eckdaten konnten in der Studie ausdifferenziert werden, sie sollten gerade im Hinblick auf Empfehlungen für Präventionsarbeit berücksichtigt werden. Averdijk et al. (2013, S. 5) führen aus, das:

- Mädchen 3-mal häufiger Opfer sexueller Übergriffe werden.
- Täterinnen bzw. Täter häufig gleich alt wie die Opfer (14-18 Jahre) sind.
- die Täter meistens männlich sind. Wenn die Opfer allerdings männlich sind, sind die die Gewalt Ausübenden weiblich.

- Täter, die sexuelle Übergriffe vornehmen, häufig auch andere Formen der Gewalt ausüben.
- Teenager mit einer körperlichen Einschränkung besonders gefährdet sind, von Beziehungspartnerinnen und -partnern missbraucht zu werden.
- Teenager mit Eltern, die einen strengen und rauen Erziehungsstil pflegen, eher an Liebespartnerinnen oder -partner geraten, die sexuell übergriffig sind.

Auf die o. g. Aspekte von Averdijk et al. (2013) wird sich im Kapitel zur Prävention und zur Frage der Konzeption von Präventionsangeboten bezogen (Kapitel acht). Die Berücksichtigung der Altersstruktur in jugendlichen Paarbeziehungen aber auch die Thematisierung des Zusammenhangs von Erziehungsstil und dem Vorkommen von Übergriffen in jugendlichen Liebesbeziehungen gehören in den Themenkomplex der Planung wirksamer und nachhaltiger Präventionsmassnahmen.

Eine Studie des Soziologen Ribeaud aus dem Jahr 2015 kommt für den Kanton Zürich zu den folgenden Ergebnissen:

> Insgesamt erleiden 26% der männlichen Neuntklässler gegenüber 18% der Neuntklässlerinnen physische GJP [Gewalt in jugendlichen Paarbeziehungen]. Diese Anteile erhöhen sich in der elften Klasse deutlich auf 37% bei den Jungen und 29% bei den Mädchen. Insgesamt werden Jungen damit signifikant häufiger Opfer physischer Gewalt in Paarbeziehungen als Mädchen und das Gewaltniveau nimmt mit zunehmendem Alter auch signifikant zu. Besonders ausgeprägt sind die Geschlechts- und Altersunterschiede bezüglich häufiger, tendenziell weniger gravierender Formen von Gewalt wie z.B. ohrfeigen, treten oder stossen, während bei seltenen, gravierenden Formen wie z.B. Bedrohungen mit Waffen oder harten Schlägen keine statistisch signifikanten Unterschiede auszumachen sind. (Ribeaud 2015, S. 96)

Ribeaud merkt an, dass diese Ergebnisse verwundern könnten, bezieht sich in der Interpretation auf eine Metaanalyse von Archer aus dem Jahr 2000. Archer beschreibt:

> Women were slightly more likely (d = -.05) than men to use one or more act of physical aggression and to use such acts more frequently. Men were more likely (d =. 15) to inflict an injury, and overall, 62% of those injured by a partner were women. (Archer 2000, S. 651)

In Bezug setzen lassen sich die Ergebnisse von Ribeaud (2015) mit der Studie von Blättner et al. (2013) die annähernd gleiche Werte für Mädchen und Jungen als Opfer von Gewalt in Teenagerbeziehungen feststellen (65,7% bei den Mädchen und 60,1% bei den Jungen) und auch zu den Ergebnissen aus dem Gender-Datenreport des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) von 2005. Es scheint für die Interpretation der Studien von Bedeutung zu sein, welche Formen der Gewalt mit welchen Folgen in den Befragungen erhoben werden sollen. Eine Zunahme an Gewalt durch die weiblichen Teenager überrascht nicht, da insgesamt gesehen auch

eine Zunahme an physischer Gewalt durch Frauen in Beziehungen im ersten Gender-Datenreport des BMFSFJ von 2005 vermerkt wird:

> Dunkelfeldstudien zeigen: Von körperlicher Gewalt in heterosexuellen Paarbeziehungen scheinen Männer zunächst - rein quantitativ - in annähernd gleichem Ausmaß wie Frauen betroffen zu sein. Werden aber der Schweregrad, die Bedrohlichkeit und die Häufigkeit erlebter Gewaltsituationen einbezogen, dann zeigt sich, dass Frauen häufiger von schwerer und in hoher Frequenz auftretender Gewalt in Paarbeziehungen betroffen sind. (BMFSFJ 2005, S. 610)

Werden im Vergleich Gewalthandlungen gegen die sexuelle Selbstbestimmung berücksichtigt, kommt der erste Datenreport des BMFSFJ zu anderen Zahlen: „Sexuelle Gewalt gegen Frauen und Männer wird zu 95 bis 99 Prozent von Männern ausgeübt." (BMFSFJ 2005, S. 610). Es gilt im weiteren Verlauf dieser Arbeit, die Daten aus den Studien besonders im Hinblick auf die erfragten Gewaltformen einzuordnen. Zur Frage der Aggression durch weibliche Teenager soll in einem späteren Kapitel im Bezug zu Anforderungen an Geschlechterrollen und Geschlechterrollenkonstruktionen eingegangen werden. Es bleibt gleichwohl interessant zu fragen, ob und wie Jungen und Mädchen die weniger schwerwiegenden Formen physischer Gewalt in ihren Interaktionen werten (Kapitel 6 der vorliegenden Arbeit).

Im englischsprachigen Raum finden sich im Vergleich zum deutschsprachigen Raum zahlreiche Veröffentlichungen zur Thematik der Gewalt in Teenagerbeziehungen. In der Übersicht sehr gut aufgearbeitet sind diese zum Beispiel in dem Artikel „Gewalt in den ersten Liebesbeziehungen unter Jugendlichen" von Brzank et al. (2013, S. 473ff) oder auch bei Krahé in ihrem Beitrag „Verbreitungsgrad und Risikofaktoren sexueller Aggression bei Jugendlichen und jungen Erwachsenen" (Krahé 2008, S. 8).

Da im englischsprachigen Raum viele der Studien auf das Thema des Date Raping fokussieren, sollen an dieser Stelle zwei Studien exemplarisch vorgestellt werden, die den Bereich der Beziehungsgewalt und der Gewalt in intimen Liebesbeziehungen bei Jugendlichen untersuchen und daher gezielter das Thema der vorliegenden Arbeit aufgreifen. Im Jahresbericht des Landeskriminalamtes Niedersachsen für das Jahr 2010 (2010, S. 75) wird auch auf das Phänomen „Date-Raping" eingegangen und dieses wie folgt beschrieben:

> Seit 2004 liegt der Anteil der Jugendlichen an den TV [Tatverdächtigen]-Gesamt bei über 10%. 2008 wurde mit über 15% der Höchstwert der letzten 10 Jahre erreicht. Als Ursache für den Anstieg ist die durch Präventionsaktivitäten initiierte gesunkene Toleranz gegenüber sexueller Gewalt zu nennen. Der sog. „Date-rape" (erste erzwungene sexuelle Kontakte unter Jugendlichen) wird nicht mehr toleriert.

In einer alltagsprachlichen Übersetzung kann Date-Raping als Vergewaltigung während einer Verabredung verstanden werden, wobei unklar bleibt, ob es sich bei dem Vergewaltiger um einen neuen Bekannten, einen Freund oder einen

Beziehungspartner handelt. Die Feministin Brownmiller hat den Begriff 1975 in ihrem Werk „Against our will“ (1975, S. 257) zuerst verwendet: „Date rapes and rapes by men who have had prior relationships with their victims also contain elements of coercive authority that miltates against decisive resistance.“.

Für die Darlegung der Forschungsperspektive dieser Arbeit werden aus dem englischen Sprachraum zwei Studien ausgewählt und verarbeitet. Die Studie von Davis (2008) untersucht sehr differenziert Gewaltfolgen, die nach gewalttätigen Übergriffen bei Verabredungen unter Jugendlichen auftreten können und hilft, zu verstehen, welche verschiedenen Gewaltformen in Beziehungen auftreten können und welche spezifischen Folgen sie für die physische und psychische Gesundheit der Verletzten haben können, sowie welche Verhaltensweisen bei den Betroffenen aus den Gewalterfahrungen resultieren können. Auch hier ist jedoch der Fokus vorrangig auf der „Dating Violence“ und nicht auf der intimen Paarbeziehung. Mit der Entwicklung von körperlichen oder/und sexuellen Übergriffen in einer Liebesbeziehung unter Jugendlichen beschäftigt sich die Studie von Barter et al. (2009). Die Verknüpfung ergibt sich aus der Fragestellung, in welchen Situationen mit welchen Interaktionen es zu einem Übergriff kommt. Wann und wie verändert sich die Beziehung von einer respektvollen in eine durch das Ausüben von Macht und Gewalt definierten Beziehung? Welche Dynamik entsteht in der Interaktion, welche Anforderungen an Geschlechterrollen werden (miss)verstanden, wodurch lässt sich das Verständnis Jugendlicher von Liebe und Intimität beschreiben?

Davis (2008) nutzt für ihre Analyse im wissenschaftlichen Kontext von Public Policy Angaben des Centers for Disease Control and Prevention´s Y-outh Risk Behaviour Survey (YRBS) (vgl. CDC 2006, S. 532-535), welches alle zwei Jahre entsprechende Daten zu verschiedenen Themenfeldern bezüglich des Auftretens von Gewalt in verschiedenen Interaktions- und Beziehungsformen bei Schülerinnen und Schülern der Klassen 9-12 erhebt. In dem Artikel von Davis, (2008) der hier zum Verständnis der Gewaltformen herangezogen werden soll, bezieht sie sich auf die Daten aus zwei Städten im amerikanischen Bundesstaat Kalifornien. Davis verwendet die Begriffe der „Interpersonal violence“ und „Physical Dating Violence“:

> Interpersonal violence is physical, emotional, or verbal abuse by one partner towards another in a dating relationship. It is referred to by a variety of names—relationship violence, date fighting, and intimate partner violence—terms used interchangeably in this report. This definition also includes any abusive behavior aimed at controlling or hurting a dating partner and thus includes threats and acts of intimidation (WomensLaw.org, 2007; CDC, 2007). The physical aspect of interpersonal violence—intentional hitting, slapping, or physically hurting by a boyfriend or girlfriend—is referred to as physical dating violence (PDV) […] (Davis 2008, S.1)

Davis fasst unter Bezugnahme auf Eaton et al. 2006 und Silverman, Raj, Mucci und Hathaway 2001 zusammen, dass Teenager, die Physical dating violence, oder wie auch bei ihr abgekürzt „PDV“ erlebt haben, stark gefährdet sind, erneut verletzt zu werden oder ein Risikoverhalten entwickeln können, welches gesundheitsgefährdend sein kann. Sie benennt als Beispiele dafür Verhaltensweisen wie ungeschützten Geschlechtsverkehr, Alkohol- und Drogenmissbrauch oder auch Denkmuster, die Suizidalität beinhalten. Viele der Verletzten werden nach Erfahrungen mit Physical dating violence mehrfach Opfer von verschiedenen Formen von Gewalt, welche auch in Häufigkeit und Intensität zunehmen (vgl. Davis 2008). Junge Mädchen werden zudem lt. Davis (2008, S. 2) häufiger Opfer von Gewalt als erwachsene Frauen. Davis merkt an, dass diese Problematik in den USA leider aufgrund anderer Krisensituationen, wie z. B. den Amokläufen an Schulen, vernachlässigt wird. Sie stellt in ihrer Metaanalyse weiterhin heraus, welchen Bevölkerungsgruppen in den USA die betroffenen Frauen angehören und differenziert nach African Americans, Latinas und Asian Women (vgl. Davis 2008). Dieses statistische Material soll hier nicht weiter interpretiert werden, da der Fokus der vorliegenden Arbeit auf Studien aus dem deutschsprachigen Raum liegt. Gleichwohl wäre es sinnvoll, eine empirische Studie bezogen auf die Situation in Deutschland durchzuführen, die das Vorkommen von Gewalt in Teenagerbeziehungen aus der Perspektive eines unterschiedlichen kulturellen Verständnisses von Beziehung und Gewalt expliziert.

Die Studie von Barter et al. (2009) „Partner exploitation and violence in teenage relationships“ baut auf den Ergebnissen amerikanischer Studien zum Themenfeld auf und weist auf eine Forschungslücke hin, wie sie lange Zeit auch in Deutschland existiert hat und auch jetzt gerade im Hinblick auf qualitative Untersuchungen noch vorhanden ist:

> Although a body of evidence exists on adult experiences of domestic violence, very little is known about partner exploitation and violence in teenagers‘ own intimate realtionships and encounters in the UK. Research from the US has highlighted the high level of violence in young people’s intimate relationships. (Barter et al. 2009, S. 3)

Forschungsmethodisch wählen Barter et al. (2009) verschiedene (quantitative und qualitative) Zugänge zum Gegenstand. Sie befragen 1.353 Jugendliche zwischen 13 und 17 Jahren mittels eines Fragebogens und führen zusätzlich insgesamt 91 Tiefeninterviews mit 62 Mädchen und 29 Jungen durch. Das zweijährige Forschungsprojekt an der Universität Bristol wird von einer Beraterinnen- und Berater-Gruppe Jugendlicher und einer Beraterinnen- und Berater-Gruppe Erwachsener unterstützt. Der Fokus der Studie liegt auf den physischen, emotionalen und sexuellen Gewalterfahrungen Jugendlicher in Liebesbeziehungen, eingeschlossen sind Bewältigungsstrategien und Einschätzungen sowie Bewertungen zu Interventionen (vgl. Barter et al. 2009, S.

3). Unter Beziehungspartnerinnen bzw. -partnern werden sowohl Partnerinnen und Partner in längerfristigen Beziehungen als auch in einmaligen Begegnungen verstanden. Spezifischere Forschungsziele werden von Barter et al. (2009) wie folgt benannt:

- Art und Weise, Häufigkeit und Dynamik verschiedener Formen von Partnerschaftsgewalt zu beschreiben
- Gruppen zu ermitteln, die besonders gefährdet sind, entweder zum Opfer oder zum Angreifer/zur Angreiferin zu werden
- Soziale (Interaktions)Prozesse und Strukturen zu analysieren, die die Gewalt in Teenagerbeziehungen befördern.

Zu den wichtigsten Ergebnissen der quantitativen Erhebung zählt die Feststellung, dass Gewalt in Teenagerbeziehungen ein bedeutsames Problem im Bereich des Kinder-und Jugendschutzes darstellt, welchem mit Hilfe von geeigneten Präventions- und Interventionsprogrammen gegenübergetreten werden sollte. Hier lässt sich eine Parallele zu der Studie von Brzank et al. (2013) finden, die im Fazit auch formulieren:

> Teen Dating Violence kann zu schwerwiegenden und weitreichenden Folgen führen. Keine Akzeptanz sollten die Risikofaktoren Gewalt in der Familie, Kindesmisshandlung und Missbrauch sowie Gewaltakzeptanz unter Jugendlichen und im sozialen Umfeld erfahren. Prävention ist machbar und wirksam, denn gut evaluierte und auf den europäischen Kontext Adaptierte Programme ermuntern zur Nachahmung. Mit Teen Dating Violence-Programmen kann der Partnergewalt im späteren Erwachsenenleben entgegengewirkt werden. (Brzank et al. 2013, S. 480)

Nach der Studie von Barter et al. (2009) wird deutlich, dass es explizit einen Unterschied in der Häufigkeit des Erlebens von Gewalt je nach Geschlechtszugehörigkeit gibt. Mädchen erleben mehr Gewalt und beschreiben auch einen größeren negativen Einfluss der Gewalterfahrung auf ihr Wohlergehen. Zudem ist die Wahrscheinlichkeit, Gewalt in verschiedensten Formen zu erfahren, bei Mädchen zwischen 13 und 15 Jahren gegenüber 16-jährigen und älteren Mädchen erhöht. Die Mehrheit der Verletzten spricht mit Freundinnen und Freunden über die Vorfälle oder mit niemandem. Erwachsene werden selten informiert. Einige relevante zentrale Ergebnisse aus der Fragebogenerhebung von Barter et al. (2009) sollen hier kurz zusammengefasst werden:

- 88% der Befragten sind in einer Paarbeziehung.
- 47% der Beziehungspartnerinnen und -partner der Mädchen sind älter als die Mädchen, elf Prozent viel älter. Die Beziehungspartnerinnen und -partner der Jungen waren zu 79% gleich alt oder jünger.
- Die Mehrheit der Befragten hat eine gegengeschlechtliche Beziehungspartnerin bzw. einen gegengeschlechtlichen Beziehungspartner, nur vier Prozent eine gleichgeschlechtliche Beziehungspartnerin bzw. einen gleichgeschlechtlichen Beziehungspartner.

- Jugendliche Mädchen mit Erfahrungen von häuslicher Gewalt innerhalb der Familie sind mit höherer Wahrscheinlichkeit mit einem älteren Partner zusammen. Das Zusammensein mit einem älteren Partner stellt nach Barter et al. (2009) ein signifikantes Risiko dar, von gewalttätigen Übergriffen in einer Beziehung betroffen zu sein. Drei Viertel der Mädchen mit einem viel älteren Partner (der von den Mädchen selbst als mindestens zwei Jahre älter definiert wird) haben physische Gewalt erlebt, 80% emotionale Gewalt und 75% sexualisierte Gewalt.
- 25% der Mädchen und 18% der Jungen berichten, dass sie eine Form physischer Gewalt erlebt haben.
- Eins von neun Mädchen und vier Prozent der Jungen berichten, dass sie schwerwiegende physische Gewalt erlebt haben.
- 75% der Mädchen und 14% der Jungen, die körperliche Gewalt erlebt haben, sagen aus, dass dieses einen negativen Einfluss auf ihr Wohlergehen hat.

Barter et al. (2009) untersuchen weiter die emotionale Partnerschaftsgewalt, die im deutschsprachigen Raum von Blättner et al. (2015) untersucht wird und dort als emotional schwierige Erfahrung erfasst wird. Bei Barter unterscheiden sich die Zahlen zur emotionalen Partnerschaftsgewalt von denen zur physischen Gewalt (25% der Mädchen und 18% der Jungen): fast drei Viertel der Mädchen und die Hälfte der Jungen teilen mit, dass sie bereits emotionale Gewalt erlebt haben (vgl. Barter et al. 2009). Die negativen Auswirkungen auf das Wohlbefinden nach dem Erleben emotionaler Gewalt scheinen nach den Resultaten aus der Fragebogenerhebung geringer als die nach körperlicher Gewalt. Nur ein Drittel der Mädchen und sechs Prozent der Jungen sind der Meinung, dass die emotionale Gewalt sich negativ auf das Wohlbefinden auswirkt. Einen weiteren Fokus legten Barter et al. (ebd. S.5) auf Erfahrungen sexueller Gewalt. In ihrer Untersuchung berichten eins von drei Mädchen und 16% der Jungen, dass sie eine Form von sexueller Gewalt erlebt haben, 70% der Mädchen, die sexuelle Übergriffe erlebt haben, konstatieren einen negativen Einfluss auf ihr Wohlbefinden, bei den Jungen sind es 13%. Eine gleichgeschlechtliche Partnerin oder einen gleichgeschlechtlichen Partner zu haben, kann im Zusammenhang mit einer erhöhten Wahrscheinlichkeit für ein Auftreten aller Formen von Partnerschaftsgewalt gesehen werden. Ergebnisse aus den Tiefeninterviews sind in die Bereiche „Impact of violence […] Boys´ experience of violence […] Self-blame […] Coercive control […] Post-relationship violence […] Older male partners […] Support […]“ unterteilt (Barter et al. 2009, S. 6-7). Ein Themenbereich soll explizit herausgestellt werden, da er auch in der Darstellung der Erfahrungsfelder der Jugendlichen im empirischen Teil dieser Arbeit in Kapitel 6 wieder relevant wird: den Themenbereich der zwanghaften Kontrolle.

The level of coercive control in some young people´s relationships was highly worrying. Again, girls were most often affected, experiencing high levels of control over where they could go, whom they could see or what they could do. Often girls were under constant surveillance through the use of online technologies, mobile telephones and text messaging. Control often resulted in isolation from peer networks. (Barter et al. 2009, S. 6)

Barter et al. (2009) stellen heraus, dass ihre Forschungsergebnisse zu Gewalt in Teenagerbeziehungen einen wichtigen Hinweis darauf geben, dass dieses Problem in der professionellen Arbeit mit Jugendlichen verstärkt Berücksichtigung finden sollte. In Präventionsprojekten sollten insbesondere die (Gewalt)Erfahrungen und die Bedürfnisse der Mädchen nach Schutz vor Gewalt in den Blick genommen werden ohne die der Jungen außer Acht zu lassen. Mit Jungen sollte verstärkt daran gearbeitet werden, keine Gewalt anzuwenden. In der präventiven Arbeit müssen alle drei Formen der Gewalt (physische, emotionale und sexualisierte) berücksichtigt werden, sowohl einzeln betrachtet als auch im Zusammenhang, wobei gerade die eben genannte Gewaltform der zwanghaften Kontrolle in der heutigen digitalen Welt besonders aufmerksam bearbeitet werden muss:

A central mechanism for partners to extend their exploitation and control was through the use of new technologies. This research provides new and important insights into this under-recognised area of partner violence. New communication technologies are a central aspect of young people´s social lives, including their intimate relationships. However, new technologies also provide a mechanism by which exploitation and control can be extended to all aspects of young people´s lives, including their families and peer networks. (Barter et al. 2009, S. 8-9)

Das Hilfesuchverhalten von durch Beziehungsgewalt verletzten Jugendlichen, richtet sich nach Barter et al. (2009) in erster Line an Freunde/Freundinnen aus der Bezugsgruppe. Dieses Forschungsergebnis gibt einen weiteren Hinweis auf Aspekte der Gestaltung von Präventionsprogrammen, wie in Kapitel 8 dieser Arbeit dargestellt werden. Prävention sollte im Umfeld der Jugendlichen und ihrer Bezugsgruppen stattfinden, z. B. an Schulen. In den Fokus der Durchführung von Präventionsprojekten sollte insbesondere der Aspekt der Kontrolle in Beziehungen und der Isolation der betroffenen Jugendlichen rücken. Diese beiden Formen von Gewalt gehören eher zu den verdeckten Gewaltformen und werden von potentiellen Helferinnen und Helfern leicht übersehen. Nach Barter et al. (2009) sind aber auch Eltern gefordert. Sie sollten Beratung z. B. im Hinblick auf Möglichkeiten des Schutzes der Jugendlichen vor Beziehungsgewalt erhalten, damit sie ihre Kinder in ihren ersten Liebesbeziehungen unterstützen und stärken können.

Was vermittelt der Überblick über die aktuellen Studien zur Prävalenz von Gewalt Teenagerbeziehungen? Er zeigt, dass insgesamt zwischen 25% und 66% der Mädchen sowie zwischen 40% und 60% der Jungen in ihren ersten Liebesbeziehungen verschiedene Formen von Gewalt erleben, je nach Fokus

der Studie durch verschiedene Forschungsfragestellungen differenziert. Aufbauend auf die dargelegten Forschungsergebnisse werden im nächsten Kapitel die dieser Arbeit zugrunde gelegten Forschungsperspektiven im Kontext des Themas Gewalt in Teenagerbeziehungen aufgezeigt.

3 Forschungsperspektiven

Anschließend an die Erörterung der Forschungsperspektiven, werden nun die weiterführenden Forschungsfragen hergeleitet. Aus den im letzten Kapitel vorgestellten Studien ergibt sich ein umfassender Überblick zum Themenfeld „Gewalt in Teenagerbeziehungen". Dieses kann aufgrund der dargelegten repräsentativen statistischen Ergebnisse als gesellschaftlich relevant bezeichnet werden und wurde bisher in unterschiedlichen quantitativ ausgerichteten Forschungsarbeiten analysiert. Nicht in den Fokus genommen wurde z. B. eine Analyse von Spielräumen in Geschlechterdefinitionen und damit verbunden von Spielräumen in jugendlichen Liebesbeziehungen auch bezogen auf die Entstehung von Gewalt. Hierzu schreibt Cornelißen (2006, S. 10):

> Die zunehmende Uneindeutigkeit von strukturell und normativ verankerten Geschlechtergrenzen belässt den Mädchen und Jungen sowie Frauen und Männern Spielräume, um sich jenseits von Geschlechterdefinitionen auf der Basis einer jeweils eigenen Sinngebung verorten zu können. Hier setzt die Bedeutung der Selbstkonstruktion und des »Eigensinns« von Frauen und Männern ein. Das Potenzial der Subjekte, sich im Handeln auch gegen nahegelegte Geschlechterarrangements zu entscheiden, ist neben ökonomischen Nötigungen und normativen Erwartungen in Rechnung zu stellen.

Die subjektive Erlebnisperspektive von Jugendlichen bezogen auf Geschlechterrollen und Gewaltwiderfahrnisse in Beziehungen sowie die institutionelle Perspektive von Expertinnen und Experten, die als Beratende oder Durchführende von Präventionsangeboten zu Gewalt in Teenagerbeziehungen arbeiten, ist ein bislang wenig erforschtes sozialpsychologisches Phänomen. In den repräsentativen Befragungen der im vorigen Kapitel dargelegten Studien sind die Jugendlichen größtenteils auf Antwortmöglichkeiten im Rahmen von Fragebögen festgelegt und haben keine Optionen für die Formulierung und Beschreibung ihres subjektiven Erlebens von Gewalt in ihren ersten Paarbeziehungen. Diese Forschungslücke kann mit der vorliegenden Arbeit zwar nicht geschlossen, jedoch können, soweit es das zugrundeliegende transkribierte und ausgewertete Material aus Gruppendiskussionen, Interviews und Expertinnen- und Experteninterviews zulässt, zumindest von den im Forschungsdesign ausgewiesenen Gruppen Erfahrungen und Eindrücke wiedergegeben und Interaktionsmuster in Teenagerbeziehungen dargestellt werden.

Zwei Forschungsperspektiven sind in der vorliegenden Arbeit zusammengeführt:

- Die theoretische und die erfahrungsbasierte berufspraktische Auseinandersetzung mit dem Thema „Gewalt gegen Frauen" im psychologischen Arbeitsfeld der Beratung, Prävention und Weiterbildung. Hieraus ergibt sich eine feministische Forschungsperspektive, die die sozialpsychologische

Expertise um die besondere Aufmerksamkeit für und die Analyse von Entwicklungen, Haltungen und Forderungen von Mädchen und Frauen in patriarchalen Strukturen bereichert.

- Die theoretische Auseinandersetzung mit sozialpsychologischen Forschungsthemen wie Krisensituationen und Gewalt in sozialen (Interaktions)Räumen. Die Bedingungen der Entstehung von Gewalt in Beziehungen zwischen zwei oder mehreren einander bekannten oder unbekannten Personen in einem öffentlichen oder privaten Raum und die Frage, wie diese Situationen deeskaliert werden können, interessieren besonders im Hinblick darauf, wann (Streit)Situationen in Gewalt münden und welche Faktoren die Entstehung von Gewalt minimieren können. Der Moment des Überschreitens von distanzwahrenden Handlungsweisen hin zur Ausübung von Gewalt bedarf einer genauen sozialpsychologischen Analyse.

Werden diese beiden Zugänge, der der sozialpsychologischen Analyse von Gewaltsituationen in Beziehungen sowie der der Fokussierung auf die spezifische Situation von Mädchen und Frauen in patriarchalen Gesellschaftsstrukturen zusammengeführt, ergibt sich eine feministische sozialpsychologische Forschungsperspektive, aus der die folgenden Forschungsfragen abgeleitet werden können:

- Wie wird die Entstehung und Dynamik von Gewalt in den ersten Paarbeziehungen von Jugendlichen aus ihrer Perspektive beschrieben? Was bezeichnen sie als Gewalt?
- Wo beginnt im subjektiven Erleben der Teenager die Gewalt und welche Interaktionsmuster/-verläufe werden mit Gewalt in Verbindung gebracht, welche nicht? Wie grenzen die Jugendlichen Spaß von Gewalt in Interaktionen in ihren Beziehungen ab?
- Wie kann der Beziehungsraum in einer Teenagerbeziehung verstanden werden, wie einigen sich Teenager in einer konflikthaften Beziehungssituation? Wie wirken Geschlechterrollenzuschreibungen in die Beziehungsgestaltung hinein und welche Rolle spielt dabei Gewalt?
- Welches implizite Beziehungsmodell haben die befragten Teenager? Wie „erlernen“ die Jugendlichen Liebe und wie können sie durch Prävention und Beratung dabei unterstützt werden, gewaltfreie Beziehungen im Spannungsfeld von Autonomie und Abhängigkeit gegenüber Eltern und Partnerinnen bzw. Partnern, Anforderungen aus der Peer Group, sowie der Entwicklung einer eigenen Geschlechtsrollenidentität auch bezogen auf gesellschaftliche Werte des Zusammenlebens und gesellschaftliche Vorstellungen von romantischer Liebe betreffend zu führen?
- Wo sollte Prävention beginnen, welche Rahmenthemen sollten Berücksichtigung finden?

Es muss auch gefragt werden, was an gewalttätigem (männlichem) Handeln durch die Gesellschaft legitimiert wird und in Aushandlungsprozesse in Beziehungen hineinwirkt. Heiliger (2006, S. 14) formuliert zur letztgenannten Frage eine Analyse und einen Auftrag:

> Die Tatsache der Verbindung zwischen Gewalt/Kriminalität und Männlichkeit erklärt sich aus einem anhaltenden Männlichkeitsbild und einer männlichen Sozialisation, die kriminelles Verhalten ebenso wie körperliche und sexuelle Gewalt im Endeffekt als tolerierbar, ja als selbstverständlichen Teil von Männlichkeit vermitteln. Als legitimierbar erscheinen so Kampf um Dominanz, Leistung, Besitz und Erfolg. Prävention von Gewalt und Kriminalität erfordert vor allem, aus diesen Erkenntnissen Konsequenzen zu ziehen sowie Vorstellungen und Praxis von Männlichkeit grundlegend zu verändern.

Cornelißen (2006) fordert wissenschaftliche Analysen: „Untersuchungen, mit denen die Mechanismen aufgeklärt werden, über die sich Geschlechterdifferenzen und Geschlechterhierarchien herstellen, sind heute von größter Bedeutung um Strategien gegen bestehende Ungerechtigkeiten zu entwickeln. Tatsächlich sind diese Mechanismen hoch komplex und kontextgebunden“ (S. 10).

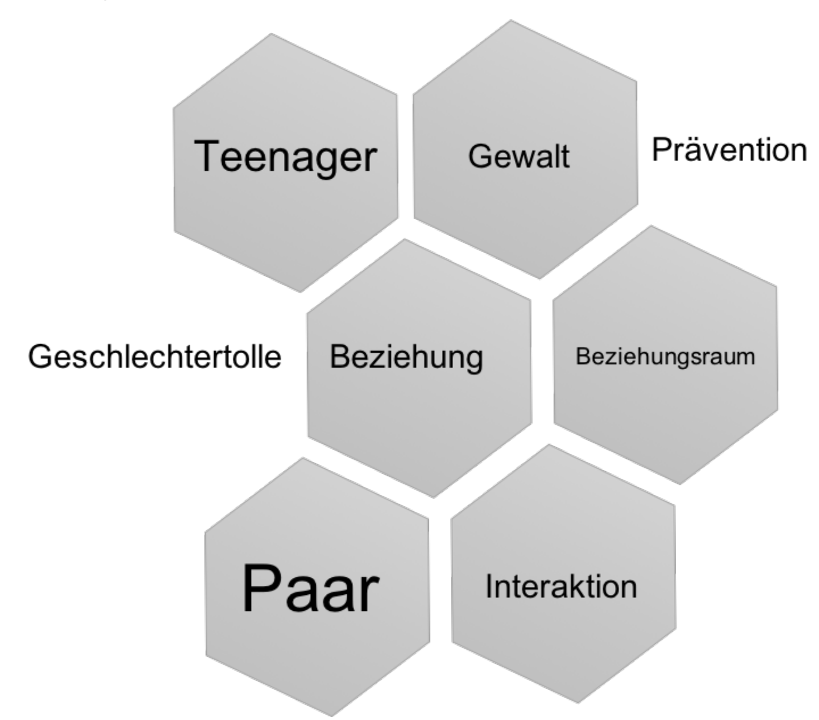
In der Sammlung von Forschungsfragen wird deutlich, dass verschiedene Themenfelder analysiert und miteinander in Verbindung gebracht werden müssen, wie sie im Schaubild der Abbildung 1 dargestellt werden.

Interessant erscheint weiterhin, dass sich „[…] ein erheblicher sozialer Wandel in den Lebensentwürfen und Rollenbildern von jungen Frauen und Männern feststellen [lässt], der in Richtung von mehr Geschlechtergleichheit und Geschlechtergerechtigkeit verweist“ (Gille & Sardei-Biermann 2006, S. 13). Dazu im Kontrast stehen die Ergebnisse der Studien aus dem vorhergehenden Kapitel, die das Auftreten von Gewalt in Teenagerbeziehungen erfassen. Es stellt sich die Frage, ob die Aussage von Gille und Sardei-Biermann (2006) auch im Kontext von (Teenager) Beziehungen gerechtfertigt ist und wie der Widerspruch zwischen sich in Richtung von Geschlechtergerechtigkeit sich verändernden Rollenbildern und dem Phänomen der Gewalt als Mittel der Herstellung einer Machthierarchie in einer ersten (Paar)Beziehung verstanden werden kann. Die Analyse des dieser Arbeit zugrunde liegenden empirischen Materials kann etwas zur Analyse dieses Widerspruchs – so er einen darstellt – beitragen.

Zur Bearbeitung der Fragestellungen werden vorrangig psychologische und soziologische Theorien herangezogen, wobei in der Psychologie der Schwerpunkt auf sozialpsychologischen Konzepten und entwicklungspsychologischen Modellen liegt. Eine feministische sozialpsychologische Forschungsperspektive ist dem Gegenstand dieser Arbeit, dem Erleben von Gewalt in Teenagerbeziehungen, angemessen. Subjektive Erfahrungen sowohl

von Jugendlichen als auch von Expertinnen und Experten werden unter dieser Maßgabe untersucht, zueinander in Bezug gesetzt und interpretiert.

Abbildung 1: Die Themenfelder im Forschungskontext „Gewalt in Teenagerbeziehungen“.



Quelle: Eigene Darstellung.

Es sei an dieser Stelle schon vorab angemerkt, dass natürlich nicht nur die in der Präventionsarbeit tätigen als Expertinnen und Experten bezeichnet werden sollen, sondern ebenso die Jugendlichen selbst. Sie sind in erster Linie Expertinnen und Experten für ihre ersten Beziehungserfahrungen.

4 Darlegung und Reflexion theoretischer Ansätze der Entwicklungs- und Sozialpsychologie sowie der Soziologie zum Verständnis der Beziehungsdynamik in Teenagerbeziehungen

In diesem Kapitel sollen entwicklungspsychologische, sozialpsychologische und soziologische Ansätze und Modelle zum Verständnis der Beziehungsdynamik in Teenagerbeziehungen herangezogen, dargelegt und, soweit sinnvoll, miteinander in Bezug gesetzt werden. Welche Begriffe müssen im Zusammenhang mit dem Thema dieser Arbeit genauer analysiert werden? Sicher geht es zuerst einmal um den Themenkomplex der Pubertät und Adoleszenz, die Lebensphase, in der die ersten Liebesbeziehungen von Jugendlichen zeitlich angesiedelt sind. Sowohl körperliche als auch mentale Reifungsprozesse müssen in diesem Kontext betrachtet werden. Die Darlegung ausgewählter entwicklungspsychologischer Konzepte im historischen Rückblick ermöglicht eine Einordnung des Themas in einer zeitlichen Perspektive. Im weiteren Verlauf dieses Kapitels sollen Konzeptionen zur Liebesbeziehung als besonderer Interaktionsform und deren Bedeutung für die Identitätsentwicklung und die Identitätskonstruktion von Jugendlichen untersucht werden. Eine Herleitung des Begriffs „Teen/Teenager" und eine Begründung der Auswahl dieses Terminus im Vergleich zu dem des Jugendlichen sind erforderlich. Ein weiterer Themenkomplex in diesem Abschnitt ist dem Verständnis von Gewalt in ihren unterschiedlichen Facetten und Bedeutungen gewidmet. Somit können schlussendlich verschiedene Interaktionsformen im Beziehungsraum von Jugendlichen verstanden werden, die durch die Bezugspunkte Adoleszenz, Rollenfindung, Liebe aber auch Gewalt bestimmt sein können.

4.1 Adoleszenz: Identitätssuche und Rollenhandeln in Beziehungen

„Die Adoleszenz ist das letzte Stadium der Kindheit." (Erikson 1968/1980, S. 159). Erikson geht aus einer psychoanalytischen und auch psychosozialen Perspektive auf die Entwicklungsphase der Adoleszenz ein. Er spricht von der Adoleszenz als „…einer Lebensform zwischen Kindheit und Erwachsensein" (Erikson 1968/1980, S. 131). Sie erweitert sich seiner Ansicht nach durch die Ausdehnung der Zeitspanne zwischen dem Ende des Schullebens und dem Eintritt ins Arbeitsleben. Neben der genitalen Entwicklung in der Pubertät kommt nach Erikson insbesondere der Rollenfindung in der Adoleszenz eine

besondere Bedeutung zu, wobei er Rollenerwartungen als ein soziales Prinzip der Organisierung versteht, heißt der Organisierung des Individuums in der Gesellschaft (vgl. Erikson 1950/1984, S. 29). Die Suche nach einer kohärenten Identität, in der neben den in der Kindheit erworbenen Stärken nun auch die sexuelle Reife mit einfließen kann, erfordert ein Experimentieren mit verschiedenen Verhaltensmustern, zum Teil im Rückgriff auf Entwicklungskrisen der Kindheit. Mit Erikson (1950/1984) kann verstanden werden, dass Jugendliche in der Adoleszenz sowohl physiologische als auch psychologische Umbrüche erleben. Die Rolle des Erwachsenen/der Erwachsenen ist noch mit vielen Unsicherheiten verbunden, es gibt keine konkreten Vorstellungen über Anforderungen und Gestaltungsmöglichkeiten. Durch diese Unsicherheit entsteht nach Erikson (1968/1980) teilweise der Eindruck, die Jugendlichen hätten durch ihren Anschluss an eine Subkultur mit den dieser inhärenten Verhaltensmustern oder auch Eigenschaften schon eine eigene Identität herausgebildet. Diese vorläufige Identität entspricht jedoch eher einer an diese Lebensphase gebundenen als einer endgültigen, kohärenten, wobei die Bildung der Ich-Identität als Prozess gesehen werden muss, der nicht zu einem starren Konstrukt der Identität führt, sondern eher zu einem sich anreichernden, flexiblen (Selbst)Konzept.

Wird die Adoleszenz als eine Phase der Identitätssuche und unter Umständen sogar Identitätskrise und des individuellen Umgangs mit zum Teil unterschiedlichen Rollenerwartungen betrachtet, kann bereits an dieser Stelle angemerkt werden, dass daher eine Liebesbeziehung im Jugendalter als sehr fragmentarisch und fragil betrachtet werden muss, gleichzeitig aber von hohen Erwartungen an sich selbst und das Gegenüber sowie von großer Leidenschaft und einem wahren Ansturm an wechselnden Gefühlen geprägt ist. Erikson (1950/1984, 1968/1980) betrachtet weniger die ersten Liebesbeziehungen als vielmehr die Bedeutung des Einflusses der Gesellschaft auf das Individuum in dieser Lebensspanne. Bevor die sozial- und entwicklungspsychologische Perspektive Eriksons im Weiteren wieder aufgenommen wird, soll zu einer besseren zeitlichen Einordnung dieser Lebensspanne an dieser Stelle ein Exkurs zu einem Phasenmodell der Adoleszenz nach Steinberg (2005a) eingefügt werden. Eine Abgrenzung des Begriffs der „Pubertät“ zu dem der „Adoleszenz“ kann wie folgt vorgenommen werden: entwicklungspsychologisch werden Adoleszenz und Pubertät dahingehend unterschieden, dass als Beginn der Adoleszenz in der Regel das Einsetzen der sexuellen Reifung betrachtet wird. Der Beginn der sexuellen Reifung wird der frühen Adoleszenz zugeordnet, das heißt dem Alter von 10-13 Jahren. Adoleszenz wird allgemein verstanden als eine Phase des Jugendalters, in der aus entwicklungspsychologischer Perspektive Übergänge und Veränderungen auftreten. Das Eintreten der Geschlechtsreife wird dabei in der Regel als Pubertät bezeichnet (vgl. Oerter & Dreher

2008). Neben der frühen Adoleszenz gibt es nach Steinberg (2005a) die Phase der mittleren Adoleszenz (14-17) Jahre und die der späten Adoleszenz (18-22 Jahre). Er beschreibt die Zuordnung dieser Phasen zu den in der jeweiligen Phase gesellschaftlich vorgegebenen Sozialisationsinstanzen, in den USA sind es die „… middle or junior high school, high school, and college" (Steinberg 2005a, S. 7). Eine Übertragung auf das Schulsystem in Deutschland könnte in der folgenden Zuordnung diskutiert werden: die frühe Adoleszenz entspräche der Sekundarstufe eins, die mittlere Adoleszenz der Sekundarstufe zwei und die späte Adoleszenz der Fachhochschule/Universität (wieder bezogen auf die sozialisatorische Wirkung dieser Institutionen). Gleichwohl kann die späte Adoleszenz zeitlich auch der beruflichen Ausbildung im Rahmen einer Lehre entsprechen. Bezogen auf die Ausgangsbedingungen, in denen Jugendliche heranwachsen und daraus folgend bezogen auf das Erleben der Adoleszenz, muss nach Aussagen Steinbergs in einem Interview mit Ayan (2010, S. 15) jedoch auch der sozialen Benachteiligung bestimmter Gruppen in den USA Rechnung getragen. Diese Aspekte sind auf bundesrepublikanische Verhältnisse zu übertragen: verschiedene, häufig vom Staus und kulturellen Hintergrund der Eltern abhängige Zugangsmöglichkeiten zu (weiterführender) Bildung bei gleichzeitiger Zunahme der Armut insbesondere auch für Kinder und Jugendliche bilden die Grundlage für unter Umständen sehr differente Erfahrungen in der Adoleszenz. Steinberg bezieht in einem Interview mit Ayan (2010) zu dieser Problematik Stellung und spricht davon, dass mittlerweile eigentlich von zwei „Adoleszenzen" in den USA gesprochen werden müsse. Einer Adoleszenz, die die Gruppe Jugendlicher erlebt, die durch das Elternhaus Unterstützung erhält. Die andere Gruppe - sozial benachteiligter - Jugendlicher erfährt keine Unterstützung durch die Eltern, sondern wächst vielmehr in einem von Gewalt und Arbeitslosigkeit geprägten Umfeld in den Familien auf. Für viele dieser Jugendlichen fehlen Ausbildungsstellen oder Arbeitsmöglichkeiten. Sie haben keine beruflichen Perspektiven, dadurch ergeben sich schwierigere Zukunftsperspektiven und problematischere Bedingungen insgesamt im Übergang zum Erwachsenen-Status. Diese Adoleszenz unterscheidet sich demnach von der erstgenannten durch die unterschiedlichen Möglichkeiten der Unterstützung durch die Eltern aber auch der damit zusammenhängenden, bereits häufig auch schon bei den Eltern wahrgenommenen, Perspektivlosigkeit.

Im Fokus der Analyse von Entwicklungsprozessen sollten nach Steinberg (2005a) nicht die Abgrenzungen von Kindheit, Adoleszenz und Erwachsenenalter stehen, sondern die Untersuchung der verschiedenen Phasen der Adoleszenz. Anstelle von zu definierenden Trennlinien zwischen Kindheit, Adoleszenz und Erwachsenenalter und der Festlegung bestimmter Zeitspannen sollte daher eher nach Übergängen gefragt werden. Aufgrund der großen Zeitspanne,

die der Adoleszenz im Allgemeinen zugeordnet wird, d. h. dem Alter von 10 bis 22 Jahren, müsse den gravierenden biologischen, psychologischen und sozialen Entwicklungen Rechnung getragen werden und genau diese Veränderungen aus der Forschungsperspektive betrachtet werden. Neben der sozial- und entwicklungspsychologischen Perspektive auf die Adoleszenz spricht sich Steinberg (2005b) insgesamt für eine stärkere Verknüpfung von psychologischer, neuropsychologischer und neurobiologischer Adoleszenz-Forschung aus. Da eine neuropsychologische Analyse der Adoleszenz-Phase(n) nicht Teil der vorliegenden sozialpsychologischen Arbeit ist, soll an dieser Stelle nur kurz und bezogen auf den wichtigen Beitrag der Neuropsychologie zu diesem Forschungsfeld der neuropsychologischen Veränderungen bei Adoleszenten, angemerkt werden, dass in der Adoleszenz auch die Entwicklung des Gehirns, bzw. dessen „Restrukturierung“ von immenser Bedeutung für das Verständnis von jugendlichem Verhalten ist:

> Adolescence is often a period of especially heightened vulnerabilty as a consequence of potential disjunctions between developing brain, behavioral and cognitive systems that mature along different timetables and under the control of both common and independent biological processes. Taken together, these developments reinforce the emerging understanding of adolescence as a critical or sensitive period for a reorganization of regulatory systems, a reorganization that is fraught with both risks and opportunities. (Steinberg, 2005c, S. 69)

Als ein weiteres theoretisches Modell zu einem vertieften Verständnis von Adoleszenz kann die Psychoanalyse dienen. In der psychoanalytischen Literatur können Hinweise auf eine Unterteilung in verschiedene Phasen der Adoleszenz gefunden werden, allerdings mit anderen Zuschreibungen. Streeck-Fischer (1994, S. 509ff.) begründet in ihrem Artikel „Entwicklungslinien in der Adoleszenz“ eine Einteilung in eine Frühadoleszenz, eine mittlere Adoleszenz und eine Spätadoleszenz. Die Frühadoleszenz beginnt mit dem Ende der Latenzzeit und wird umschrieben mit einem Aufbau der Abschirmung der eigenen inneren Wirklichkeit. Wie auch in der entwicklungspsychologischen Theorie nach Erikson (1950/1984) kann hier von einer Krise des Individuums gesprochen werden, die sich durch instabile Aspekte auf der Suche nach Kontinuität, wie sie in der Latenzzeit wahrgenommen wird, kennzeichnen lässt. In dieser Phase geht es um das Bild, das der oder die Jugendliche nach außen darstellt, dass, was er sein möchte. Dieses äußere Verhalten kann nach Streeck-Fischer (1994) vom inneren Erleben abgetrennt sein. Ist die Jugendliche oder der Jugendliche im Verhalten seinen Mitschülerinnen und Mitschülern oder auch Lehrkräften gegenüber besonders ruppig, um zu der „In-Clique“ (der Gruppe von Schülerinnen, die in der Klasse gerade „in“ - also beliebt- sind) zu gehören, muss das nicht unbedingt dem inneren Erleben entsprechen. Die Phase der Abschirmung mit der Distanzierung von den Eltern und der Infragestellung von Selbst- und Fremdbildern kann mit

Streeck-Fischer (1994) verstanden werden als Differenzierungsprozess, und somit als „[…] Voraussetzung für das Erleben von Trennung überhaupt und damit [als] Wegbereiter für die Identitätsbildung." (Streeck-Fischer 1994, S. 512). Streeck-Fischer (ebd.) führt weiter aus, dass gerade die körperlichen Veränderungsprozesse der Pubertät bei beiden Geschlechtern zu Scham und Bewältigungsversuchen von Beschämungsängsten führen können, wobei sie das Erleben und die Bewältigungsversuche von Mädchen im Sinne der Innenwendung im Vergleich zu den Bewältigungsversuchen der Jungen mit dem Fokus der äußeren Distanzierung gegen Erwartungen von Eltern oder Lehrkräften abgrenzt. In der mittleren Adoleszenz sind es vorübergehende Stabilisierungen unter Zuhilfenahme verschiedener Formen narzisstischer Gestaltung des Selbst, durch die nach Streeck-Fischer (1994) neue Handlungsspielräume eröffnet werden. Sie betitelt diese Phase auch als „narzisstisches Durchgangsstadium" (Streeck-Fischer 1994, S. 515). In dieser Phase tritt die Ablösung von den Eltern und die Konstruktion der eigenen Identität in den Vordergrund. Die Eltern werden „entmachtet", sie haben keine Leitbildfunktion mehr. An ihre Stelle tritt die Gleichaltrigen-Gruppe oder wie im weiteren Verlauf auch benannt: die Peergroup mit Vorbildfunktion. Dabei kann die Zugehörigkeit zur Gleichaltrigen-Gruppe z. B. durch äußere Accessoires wie bestimmte Halstücher, Mützen oder auch Gegenstände wie Skateboards demonstriert werden. Das „Wir-Gefühl", welches dadurch vermittelt wird, stärkt die Jugendlichen in dieser als krisenhaft erlebten Entwicklung und bietet Sicherheit beim Ablösungsprozess von den Eltern. Die Gruppe gibt Sicherheit durch Gruppennormen und Kleidungsstil. Hurrelmann (2007) ergänzt aus sozialwissenschaftlicher Perspektive, dass Gleichaltrigen-Gruppen oder auch Cliquen eine Gruppenidentität aufbauen. Diese bietet Jugendlichen einen sozialen Erfahrungsraum außerhalb der Familie, in dem neue Handlungskompetenzen in der Interaktion erworben werden können. Nach Streeck-Fischer (1994) werden in dieser Phase komplexe Zusammenhänge „zugunsten" von „Schwarz-Weiß"-Einteilungen reduziert. Menschen im Umfeld von Jugendlichen werden nur in Bezug auf bestimmte Aspekte vom Jugendlichen/von der Jugendlichen betrachtet und entweder entwertet oder idealisiert. Die wahrgenommene Realität wird nur abgeschwächt geprüft, in Krisen oder Konflikten treten Anteile des Selbst zutage, die dem Jugendlichen/der Jugendlichen eher unangenehm sind. Jugendliche identifizieren sich schnell mit jemandem und ebenso schnell geben sie diese Identifizierung auch wieder auf. Die Identifizierungen haben eine „Als-Ob"-Charakter und diesen dem Abgleich mit sich Selbst und der Stabilisierung des Selbstbildes. Streeck-Fischer führt den Begriff des „developmental lag" ein (vgl. Streeck-Fischer 1994, S. 518). Eine Verzögerung der Entwicklung kann damit assoziiert werden, ebenso wie die (zeitliche) Verzögerung z. B. heute nach einem

Langstreckenflug. Bezogen auf Adoleszente kann dieser Begriff so verstanden werden, dass diese noch unfähig sind, auf die Anforderungen aus der sich verändernden inneren Struktur zu reagieren, und sich zudem bedroht fühlen durch Beschämungsängste und noch keine adäquaten Bewältigungsmuster entwickelt haben. Streeck-Fischer (1994) macht drei verschiedene Formen von narzisstischen Selbstkonfigurationen aus, die als Bewältigungsversuche verstanden werden können: „Die Verleugnung des anderen, die Vermeidung sozialer Kontakte per Rückzug und das Agieren mit wechselnden Ich-Zuständen […]" (Streeck-Fischer 1994, S. 520). Diese Bewältigungsformen sollen den Jugendlichen in dieser Phase dazu dienen, den zum Teil nur schwer auszuhaltenden Wahrnehmungen von sich selbst und anderen zu entfliehen. Durch die Erprobung und Aneignung verschiedener Anforderungsszenarien können Jugendliche Kompetenzen erwerben, sowohl sozialer als auch kognitiver als auch emotionaler Natur, die ihnen helfen das „developmental lag" zu überwinden. Ein weiteres Phänomen, welches in einer psychoanalytischen Therapie analysiert wird, tritt in dieser Adoleszenz-Phase ebenfalls auf und kann als stabilisierender Faktor verstanden werden: die Tagtraumphantasie. Wird die eigene Person im Tagtraum als kraftvoll erlebt, können damit Gefühle von Unzulänglichkeit kompensiert werden (vgl. Streeck-Fischer 1994, Schmidbauer 2009). Der Psychoanalytiker Wolfgang Schmidbauer beschreibt in einem Artikel einer Tageszeitung aus dem Jahr 2009 sehr plastisch seine eigene Erfahrung mit Tagträumen:

> Wenn ich mich an meine eigenen Tagträume als Pubertierender erinnere, sehe ich heute amüsiert, wieviel von dem Helfer-Thema, das mich später so beschäftigt hat, hier vorweggenommen und ins Grandiose verzerrt ist. Auf meinem recht weiten Schulweg in Passau pflegte ich, nachdem der Vormittag mit seinen sechs Unterrichtsstunden überstanden war, das Rad nach Hause zu schieben und zu träumen. Ich war meist damit beschäftigt, mir auszumalen, wie ich die Helden, die ich aus Abenteuerromanen oder Sagen kennengelernt hatte, aus Gefahren errettete. (Schmidbauer 2009, S. 18)

Weiterhin kann die Beschäftigung mit „Helden und Heldinnen" der Comic-Szene, der Computerspiel-Welten oder auch der Musikszene dazu beitragen, Selbstanteile zu projizieren. Dabei können als bedrohlich erlebte Selbstanteile wie Triebhaftigkeit externalisiert und auf andere Gruppen projiziert werden, wie es häufig im rechtsradikalen Milieu bezogen auf ausländerfeindliche Ressentiments zu beobachten ist (vgl. Allport 1971, S. 385ff.).

In der Spätadoleszenz wird der vorher genannte Prozess (vorläufig) abgeschlossen, es haben sich realistische Bilder des Selbst und der Anderen entwickelt. Diese Vollendung der Ablösung erzeugt jedoch nicht nur Freude sondern auch Schmerz, sowohl bei den Jugendlichen, die sich als unverstanden erleben können als auch bei den Eltern, die sich als unzulänglich wahrnehmen können. Streeck-Fischer (1994) beschreibt diesen Prozess als den einer Aussöhnung

mit dem Ergebnis eines kohärenten Selbstbildes. Erikson (1950/ 1984) postuliert als Ergebnis dieser Lebensphase eine Ich-Identität, in der sich sowohl ein inneres Erleben von „Gleichheit und Kontinuität" als auch die Gewissheit, dass die Anderen einen selbst in derselben Gleichheit und Kontinuität wahrnehmen, entwickelt hat (vgl. Erikson 1950/1984, S. 256). Jugendliche haben zu diesem Zeitpunkt innere Idealvorstellungen mit äußeren Möglichkeiten integriert und auch die körperlichen Veränderungen miteinbezogen. Das „Nebeneinander" verschiedener Rollenanforderungen wird mehr und mehr verbunden, das Erleben auch von körperlicher Fremdheit löst sich auf. Voraussetzungen für diesen Prozess sind nach Streeck-Fischer (1994) positive Erfahrungen in verschiedenen Lebensbereichen wie Beziehungen, Schule oder Beruf. An dieser Stelle scheint es interessant, im Hinblick auf das Thema „Gewalt in Teenagerbeziehungen" zu fragen, wie Entwicklungen verlaufen, wenn negative Erfahrungen in den ersten Liebesbeziehungen gemacht werden. Eine Konsolidierung der Identität wird damit problematisch, zumindest bezogen auf den Lebensbereich der Beziehung. Wird davon ausgegangen, dass größtenteils Mädchen als Betroffene von Gewalt auszumachen sind, werden sie in einer Gewaltbeziehung entwertet und gedemütigt. Diese Anteile sind nur schwer in das Selbst zu integrieren und können dazu führen, dass die betroffenen Mädchen nach einem anderen „Retter" im „Außen" suchen, jemandem, der vermeintlich die Kraft besitzt, sie vor weiterer Gewalt zu schützen. Unter Umständen wiederholt sich dadurch ein Beziehungsmuster. Häufig führen erste negative Beziehungserfahrungen dazu, sich einem noch „stärkeren" jungen Mann anzuschließen. Die problematische Beziehungskonstellation kann erneut hergestellt werden, indem Konfliktsituationen in den Beziehungen durch Macht bearbeitet werden. Der vermeintliche Retter wird erneut zum Bedränger. Entwertungen wiederholen sich. Scham über erlittene Gewalt führt zu Schweigen und sozialem Rückzug. Streeck-Fischer (1994) bezieht zwar Gewalterfahrungen in Beziehungen nicht in ihre Auflistung ungünstiger Bedingungen in dieser Phase mit ein, führt jedoch aus, dass Familienkrisen oder Leistungsversagen in der Spätadoleszenz zu psychischen Zusammenbrüchen führen können. Eine Übertragbarkeit dieser Annahme auf den Bereich der Gewalterfahrungen in Teenagerbeziehungen lassen die Ergebnisse aus den vorgestellten Studien zu. Dabei bleibt zu berücksichtigen wie Dauer und Intensität der Gewalt ausgeprägt waren, sowie welche Resilienz-Faktoren in den jeweiligen Selbstkonzepten wirksam werden können. Eine allgemeine Vorhersagbarkeit der Entwicklung nach Gewalterfahrungen ist nicht gegeben, der Umgang ist individuell.

Nach dieser Zuordnung der Entwicklungsphasen der Adoleszenz einmal zum Lebensalter und zum zweiten zur innerpsychischen Entwicklung der Jugendlichen aus psychoanalytischer Sicht und der damit vorgenommenen Einordnung auch in Sozialisationsinstanzen möchte ich nun zurückkommen zur

entwicklungspsychologischen Lebensspanne der Adoleszenz, dabei besonders auf die Zeit der entwicklungsphysiologischen Geschlechtsreifung und das Einsetzen der sexuellen Reife, der Pubertät. Einschränkend soll an dieser Stelle darauf hingewiesen werden, dass gerade aus dem Feld der Pädagogik und Frauenforschung Zweifel an der Gleichzeitigkeit der pubertären Phase bei Mädchen und Jungen laut werden (vgl. Hagemann-White 2003). Hagemann-White stellt ein anderes Modell der adoleszenten Entwicklung von Mädchen vor. Sie geht davon aus, dass Mädchen erst die Pubertät durchlaufen, sich danach mit den Fragen der Berufsfindung und dem Gestalten von Paarbeziehungen beschäftigen und sich erst im Alter von 18-19 Jahren von den Eltern lösen. Die Gleichzeitigkeit der „sozialen Selbstfindung", der Verarbeitung psychischer Krisen und der „Schub des Liebesverlangens" (2003, S. 67) ist ihrer Meinung nach bei Mädchen nicht gegeben. Eher würde sie die Entwicklung von Mädchen dadurch kennzeichnen, dass die drei genannten Merkmale der adoleszenten Entwicklung voneinander abgetrennt sind und u. U. sogar nacheinander statt gleichzeitig verlaufen. Weitere Aspekte einer „weiblichen" Adoleszenz von verschiedenen Autorinnen, wurden von Flaake und King 2003 veröffentlicht. Sie fordern dazu auf, die Adoleszenz-Phase durch weibliche Entwicklungslinien zu beschreiben und weisen darauf hin, dass bisher die männliche adoleszente Entwicklung normgebend war. Gesellschaftliche und kulturelle Bedingungen bestimmen den Umgang von Mädchen mit den der Pubertät zugeordneten körperlichen Veränderungen und sexuellen Wünschen. Innerhalb dieses Interaktionsraumes entwickeln und gestalten Mädchen nach Flaake und King (2003) ihre Geschlechtsidentität und ihren weiblichen Lebensentwurf. Es ist wichtig, während der Beschäftigung sowohl mit entwicklungspsychologischen, soziologischen aber auch psychoanalytischen Theorien zur Adoleszenz diesen Bezugsrahmen der weiblichen Adoleszenz als eine Art „Querschnitt-Thema" im Blick zu behalten. Dazu gehört auch, soziale Rollenstereotype, wie Hurrelmann (2007) sie darlegt, im Hinblick auf die ihnen inhärenten Rollenanforderungen zu reflektieren, die sich in der Gestaltung auch von Liebesbeziehungen widerspiegeln. Er benennt die unterschiedlichen Zuschreibungen für Männer und Frauen, die „[…] als normal und gesund […]" (Hurrelmann 2007, S. 183) angesehen werden. Dazu gehören bei Männern z. B. Durchsetzungsfähigkeit und Unabhängigkeit, bei Frauen Wärme und emotionale Ausdrucksfähigkeit (vgl. Hurrelmann 2007, S. 183ff.). An dieser Stelle soll auf ein weiterführendes Kapitel in dieser Arbeit verwiesen werden, welches sich mit der Thematik der Geschlechterrollenstereotype auseinandersetzt sowie auf das Kapitel mit der Auswertung des empirischen Materials.

In der psychodynamischen Theorie der Persönlichkeitsentwicklung beschreibt Anna Freud (1936/1990, S. 107) sehr differenziert die psychische Befindlichkeit Jugendlicher in der Pubertät. Anna Freud (1936/1990) untersucht

und veranschaulicht aus psychoanalytischer Perspektive den Übergang in die Pubertät. Mit ihren aus der praktischen psychoanalytischen Arbeit resultierenden Erkenntnissen kann ein erster Zugang zu einem psychologischen Verständnis der Gefühle und Probleme Jugendlicher in ersten Liebesbeziehungen erlangt werden. Anna Freud widmet in ihrer Analyse der Funktionen von Abwehrmechanismen im psychoanalytischen Persönlichkeitsmodell ein Kapitel dem „Ich und Es in der Pubertät" (Freud 1936/1990, S. 107ff.), das sehr gut verdeutlicht, welchen inneren Konflikten Jugendliche ausgesetzt sind, die ihre ersten Beziehungen zu einem Liebespartner/einer Liebespartnerin erleben. Anna Freud (ebd.) ordnet ihre Analysen der Phase der Pubertät zu, d. h. dem Eintreten der Geschlechtsreife. Es ist davon auszugehen, dass sich das Alter der Jugendlichen bezüglich des Einsetzens der sexuellen Reife deutlich nach vorn verschoben hat. Aus der Zeit, in der Anna Freud ihre Studien vorgelegt hat (1936), gibt es wenig ausgewiesenes Zahlenmaterial dazu. Kluge und Sonnenmoser (2001) führen aus, dass ab Mitte des 19. Jahrhunderts Mediziner und Psychologen entsprechende Daten aufgenommen haben und geben als Beispiel an, dass nach der Datenlage im Jahr 1860 Mädchen im Durchschnitt mit 16,6 Jahren ihre erste Menstruation hatten (Kluge & Sonnenmoser 2001, S. 5). Aktuell liegt das Alter zwischen 12 und 13 Jahren nach Selbsteinschätzung durch Jugendliche in der BRAVO Dr. Sommer Studie von 2009 (vgl. Bauer Media Group, Iconkids & Youth International 2009). Wie fühlen sich Jugendliche in der Pubertät und in ihren ersten Paarbeziehungen? Was hat Anna Freud in ihrer psychoanalytischen Arbeit darüber erfahren?

Jugendliche sind nach Ansicht von Anna Freud (1936/1990, S. 107) gleichzeitig sehr zentriert auf die eigene Person und fähig dazu, intensive Beziehungen zu anderen einzugehen. Paarbeziehungen werden mit der entsprechenden Intensität an Gefühlen schnell begonnen und ebenso schnell können sie auch wieder beendet werden. Gruppen werden gesucht und gemieden, ein „Aufgehoben-Sein" in der Gruppe kann im nächsten Moment zu einem Austritt aus derselben und einem Erleben von Einsamkeit führen. Es werden Personen glorifiziert, denen die Jugendlichen in den verschiedenen Subgruppen folgen und gleichzeitig kann sich innerhalb kürzester Zeit gegen diese Ideale Widerstand entwickeln, der ebenso fanatisch ausgelebt wird. Materielle Werte sind einerseits wichtig, zu einem anderen Zeitpunkt überwiegt die Bezogenheit auf ideelle Werte. Askese wird bezogen auf verschiedene Felder wie z. B. Ernährung oder Sexualität gelebt und gleich darauf durch Exzesse durchbrochen. Eigenes unfreundliches und verletzendes Verhalten anderen gegenüber wird nicht reflektiert, gleichwohl werden durch andere hervorgerufene Kränkungen als sehr schmerzhaft erlebt. Ein pubertierender Jugendlicher/eine pubertierende Jugendliche leidet zudem nach Anna Freud unter extremen Stimmungsschwan-

kungen auf einer Skala zwischen Enthusiasmus und Optimismus zu Lustlosigkeit und Pessimismus. Die Pubertät kann mit Anna Freud im Sinne des psychoanalytischen Instanzenmodells der Persönlichkeit mit den drei Instanzen Ich, Es und Über-Ich als Phase mit einer besonderen Es-Stärke und Ich-Schwäche verstanden werden, die Genitalität steht im Vordergrund vor den prägenitalen Partialtrieben (vgl. Freud 1936/1990, S. 109), welche in der prägenitalen Sexualorganisation in orale und sadistisch-anale unterteilt werden können (vgl. Freud 1905/1972, S. 103f.). Damit verbunden ist eine besondere Triebangst in der Pubertät, die sich in zwei Einstellungen des Ich zu den Triebansprüchen äußert: der wie im oben aufgeführten Zitat beschriebenen Askese und der Intellektualität. Beide können als Abwehrmechanismen verstanden werden, die sich gegen die in der Pubertät insbesondere quantitativ gesteigerten Triebregungen des Es richten. Für die Pubertätsperiode wird nach Anna Freud von einer Triebsteigerung ausgegangen, die in der Bearbeitung des Konfliktes zwischen Ich und Es mit der Pubertätsaskese als ein Abwehrmechanismus der Verdrängung verstanden werden kann. Diese Form der Askese ist als eine Vorstufe von Verdrängung zu verstehen. Anna Freud beschreibt sie als „[…] primitiveren, weniger zusammengesetzten Prozeß […]“ (Freud 1936/1990, S. 122) oder wie sie es etwas später im Kapitel benennt „[…] die primäre und primitive angeborene Feindschaft zwischen Ich und Trieb“ (Freud 1936/1990, S. 123). Neben der Pubertätsaskese erläutert Anna Freud einen weiteren Abwehrmechanismus, der insbesondere in der Pubertät zu beobachten ist, den der Intellektualisierung. Hierauf bezogen stellt Anna Freud fest, dass eine Bewältigung von Triebkonflikten auch durch eine intellektuelle Beschäftigung damit erfolgen kann: „Das D u r c h d e n k e n [Hervorhebung durch Anna Freud] des Triebkonflikts, seine Intellektualisierung scheint ein solches Mittel zu sein“ (Freud 1936/1990, S. 126). Das Durchdenken von bestimmten Situationen oder Interaktionen kann in diesem Kontext durchaus als eine Art Probehandeln verstanden werden (vgl. Freud 1936/1990, 127). Wie verhält es sich nun mit der Liebe, bzw. dem, was die Jugendlichen in ihren Beziehungen agieren? Sind sie auf sich oder andere bezogen? Wie ist das Verhältnis zwischen Selbstbezogenheit und Außenwirkung? Anna Freud zeigt auf, dass auf der einen Seite hohe Erwartungen an wechselseitige Verpflichtungen des Liebespartners/der Liebespartnerin vorliegen, gleichzeitig aber Untreue und das schnelle Wechseln der Beziehungen kennzeichnend für die Pubertätsperiode sind. Letztendlich kommt sie zu dem Schluss, dass es die eigene Person ist, auf die Jugendliche sich konzentrieren, mit der sie sich beschäftigen. Liebesbeziehungen sind nach Anna Freud (1936/1990, S. 131) intensiv aber kurz. Sie sind gekennzeichnet durch das unter Umständen auffällig rasche Verlassen der Partnerin/des Partners sowie durch den Versuch, sich dem Gegenüber in der Phase der Beziehung anzugleichen. Dabei geht es nicht um ein Einlassen in

die Beziehung und das Erleben auch körperlicher Nähe, sondern um ein wechselseitiges Erfahren der eigenen Person. Auf der Suche nach der Identität wird das „Gleich-Sein“ angestrebt, nicht die in späteren Phasen von adoleszenten Beziehungen auftauchende Vertrautheit, die die Selbständigkeit und Unabhängigkeit beinhaltet. Diese Balance ist in der von Anna Freud geschilderten Situation von Jugendlichen in der Pubertät noch nicht erlangt worden, sie ist Teil von späteren Entwicklungsphasen. Es handelt sich also in den ersten Liebesbeziehungen nicht um Objektbeziehungen, sondern um Identifizierungen mit der Partnerin/dem Partner. Das Verlassen derselben/desselben oder die Untreue ihr/ihm gegenüber kann so verstanden werden als ein Wechsel der Identifizierung. Häufig zu bemerken ist dies durch damit verbundene wechselnde Angleichungen auch äußerer Art an die jeweiligen Beziehungspartnerinnen oder -partner. Was ist nun die Funktion der beschriebenen Konflikte für die psychische Entwicklung? Die Bewältigung der innerpsychischen Konflikte zwischen dem Ich und dem Es in der Pubertät liegt in einer Festigung der Ich-Funktion gegenüber den Trieben, die zu einem besseren Gleichgewicht zwischen den drei Instanzen beiträgt. Erikson (1950/1984) erweitert diesen psychodynamischen Ansatz der Persönlichkeitsentwicklung nach Freud (1923/1975) um die Analyse der Beziehung des Ich zur Gesellschaft. Betrachten wir das Jugendalter im Fokus der Fragestellung nach der Beziehungsdynamik in den ersten Liebesbeziehungen Jugendlicher, müssen wir die Phase der psychosozialen Entwicklung „Identität gegen Rollenkonfusion“ aus der epigenetischen Tabelle von Erikson hinzuziehen (Erikson 1950/1984, S. 255ff.). Erikson ordnet diese Phase der Pubertät und Adoleszenz zu. Er beschreibt diese Phase als eine, in der alle bisher erworbenen Auffassungen und Erfahrungen von Beständigkeit und Gleichförmigkeit durch das Eintreten der sexuellen Reife und den entsprechenden körperlichen Veränderungen durch das Wachstum neu organisiert werden müssen. Erikson (1950/1984, S. 255f.) erläutert diesen Prozess der neuen oder anderen Organisierung indem er ausführt, dass Adoleszente aufgrund des Verlustes der sicheren Annahmen über sich selbst, ein besonderes Interesse daran haben, wie sie in den Augen ihrer Bezugspersonen erscheinen. Dieses Bild vergleichen sie mit dem, welches sie vom sich selbst haben und versuchen dabei, früher erlernte Fähigkeiten oder auch eingeübten Rollen mit den in ihren Augen gerade geforderten, idealen Charaktereigenschaften, Verhaltensmustern und Beziehungsmodellen zu vermitteln. Auch hier finden wir, bezogen auf die Liebesbeziehungen Jugendlicher, einen Hinweis darauf, dass nicht so sehr die Beziehung an und für sich im Zentrum der Entwicklungsphase steht, sondern die Erfahrung der eigenen Person durch die Spiegelung des eigenen Verhaltens im anderen. Wie sehe ich mich durch die anderen? Die Identifikation mit meinem Gegenüber, das heißt auch die Angleichung an mein Gegenüber und der Blick auf mich durch den anderen ist

zugleich die Distanz und Konturierung meiner Identität. Als Jugendliche oder Jugendlicher gleiche ich mich an und gebe in der Identifizierung Anteile auf, gleichzeitig forme ich durch diese Beziehungserfahrung neue Rollenanteile im Prozess des „role-making“ nach Turner (2009).

Erikson (1950/1984) erläutert in seinem Phasenmodell der psychosozialen Identitätsentwicklung eine Problematik, die in dieser Entwicklungsphase entstehen kann, wenn es bei den Adoleszenten Zweifel z. B. an der sexuellen Identität gibt, resultierend aus vorhergehenden Entwicklungsphasen. Er nennt diese Problematik Rollenkonfusion (Erikson 1950/1984, S. 256). Zur Rollenkonfusion gehört eine Über-Identifikation, z. B. mit bestimmten Jugendgruppen, um die eigene Unsicherheit und Unfähigkeit, sich z. B. auf einen Beruf festlegen zu können, zu kompensieren. Die eigenen Zweifel sollen durch die Identifikation mit Jugendlichen in Gruppen mit festgelegten Gruppenregeln und -normen ausgeräumt werden, fremde Ideale dienen der Stärkung der eigenen Persönlichkeit. Diese Überidentifizierung kann nach Erikson verstanden werden als Abwehr gegen die eigene Identitätsdiffusion (vgl. Erikson 1950/1984). Zur Liebesbeziehungen von Jugendlichen merkt Erikson an, dass sie in der Regel der Schärfung der eigenen Identität dienen: Bilder des eigenen Ich werden auf das Gegenüber übertragen und in der Spiegelung wird die eigene Identität konturierter. Dieses erfolgt nach seiner Ansicht durch die vielen Gespräche, die in jugendlichen Liebesbeziehungen geführt werden. Erst in der darauffolgenden Entwicklungsphase, die Erikson mit „Intimität gegen Isolierung“ (Erikson 1950/1984, S. 258) betitelt, kommt es im positiven Verlauf zu stabilen Bindungen und gleichberechtigten Partnerschaften. In der vorliegenden Arbeit soll jedoch die Phase der Adoleszenz mit ihren Entwicklungsmöglichkeiten und Problematiken betrachtet werden, nicht die Lebensphase, in der längerfristige intime Paarbeziehungen eingegangen werden. Erikson bezieht sich in seiner Darlegung der Adoleszenz-Phase auf Anna Freud und ihre Ausführungen zu den problematischen Aspekten derselben, wie sie weiter oben bereits dargelegt wurden. Seiner Ansicht nach, sind die Jugendlichen in dieser Zeit besonders damit befasst, „[…] wer und was sie in den Augen eines größeren Kreises bedeutsamer Personen sind […]“ (Erikson 1950/1984, S. 301).

An dieser Stelle bietet sich eine theoretische Verknüpfung des entwicklungspsychologischen Konzeptes von Erikson (1950/1984) mit dem sozialpsychologischen Konstrukt der „Signifikanten Anderen“ nach Gerth und Mills (1970) an. Erikson spricht von bedeutsamen Personen für die Jugendlichen, Gerth und Mills heben die Bedeutung von Signifikanten Anderen für die Entwicklung des Selbst hervor. Es lässt sich daraus schlussfolgern, dass Jugendliche ihnen in einem besonderen Masse wichtige Interaktions- oder Beziehungspartnerinnen und -partner für ihre psychosoziale Entwicklung brauchen. Es ist

ihnen nicht wichtig, wie beliebige andere Personen aus ihrem Umfeld sie erleben, es müssen Personen sein, die aktuell Identifikationsmöglichkeiten und Interaktionsformen in der Beziehung anbieten, welche der Identitätsentwicklung förderlich sind im Sinne der Ausbildung einer gelungenen Ich-Identität. Im Folgenden soll kurz auf die Begriffe der Ich-Identität, Identität und den des Selbst eingegangen werden, um in der Analyse der Entwicklung jugendlicher Paarbeziehungen den verschiedenen wissenschaftlichen Perspektiven darauf gerecht zu werden. Für den Begriff der Identität wird Meads soziologische Konzeption (vgl. Mead 1934/1973) dargelegt, der Begriff der Ich-Identität kann mit Erikson (1950/1984) verstanden werden, der des Selbst mit James (1913).

Für Mead (1934/1973) entwickelt sich die Identität - oder im englischen Original das „self" - immer durch soziale Interaktion. Identität ist keine Zuschreibung oder keine Konzeption, die bereits mit der Geburt in der Persönlichkeit des Individuums vorhanden ist. Das Individuum erwirbt vielmehr durch den Prozess des Handelns und die Erfahrungen in und mit der Gesellschaft Identität. Identität entsteht „[…] als Ergebnis seiner Beziehungen zu diesem Prozess als Ganzem und zu anderen Individuen innerhalb dieses Prozesses" (Mead 1934/1973, S. 177). Mead leitet die Entwicklung des Individuums aus beobachtbaren sozialen Interaktionen ab, weniger bezieht er innerpsychische unbewusste Vorgänge ein. Er beschreibt das Individuum als ein aktiv mit seiner Umwelt interagierendes Subjekt, welches durch sein Handeln signifikante Symbole gestaltet und nutzt (vgl. Mead 1934/1973, S. 384). Er verwendet den Begriff des „self" (ins Deutsche übersetzt mit „Identität"), da er 1887 bereits Kontakt zu Willam James (1913) hatte (vgl. Keller 2012), der in seinen Schriften den Begriff das „self" entwickelt hat. Auch Erikson (1950/1984 und 1968/1980) bezieht sich in seinen Werken zum einen auf William James (1913) und auf Sigmund Freud (1905/1972) in seiner Analyse der Entwicklung der Ich-Identität. Williams (1913) unterscheidet beim „Selbst" („self") einen wissenden, erkennenden, aktiven Teil und einen Teil, der überdauernd das Gewußte als Grundlage impliziert. Beide zusammen bilden das Selbst:

> Whatever I may thinking of, I am always at the same time more or less aware of myself, of my personal existence. At the same time it is I who am aware; so that the total self of me, being as it were duplex, partly known and partly knower, partly object and partly subject, must have two aspects discriminated in it, of which […] we may call one the Me and the other the I. (S. 196)

Am Beispiel: Ein Mensch ist sich seiner Person bewusst und gleichzeitig ist er der, der darüber weiß, dass er sich beobachtet und zu sich selbst eine distanzierte Perspektive einnehmen kann. Aus der distanzierten Perspektive zu ihm selbst kann er sich reflektieren (erkanntes Selbst oder auch „Me"), gleichwohl ist er sich bewusst darüber, dass er (erkennendes Subjekt oder

Selbst, oder auch „I“) dies tut. Im Verlauf der psychosozialen Entwicklung von Jugendlichen identifizieren diese sich mit anderen Menschen, vorrangig den Signifikanten Anderen und gleichzeitig nehmen sie ihnen von Anderen in der Interaktion zugeschriebene Identifikationen an. Dadurch entstehen Eindrücke von sich selbst, die einem Wandlungsprozess unterliegen und in jeder neuen sozialen Interaktion angereichert werden. Bezugnehmend auf Mead (1934/1973), wird deutlich, dass für diesen Prozess der Identitätsentwicklung immer auch Andere vorhanden sein müssen. Erst wenn ein Mensch sich durch die Augen Anderer sieht, wird er sich seiner Identität bewusst. Wird das, was bisher über die Phase der Adoleszenz und der damit nach Erikson (1968/1980) verbundenen Rollenunsicherheit dargelegt wurde mit dem Konzept von Mead (1934/1973) verknüpft, ist die Zeit der Adoleszenz immer auch eine Lebensspanne, in der es um das Erkennen des Selbst durch Andere geht. Die Entwicklung auch zu einer Beziehungspartnerin, einem Beziehungspartner erfolgt durch das wiederholte Ausprobieren der eigenen Person in verschiedenen Beziehungen. Die eigene Identität kann nur durch den Perspektivwechsel und dem Blick auf sich selbst durch den Anderen entwickelt werden. In einer Phase der Identitätskonstruktion erklärt sich daher auch die Vielzahl der eingegangenen und wieder beendeten Liebesbeziehungen, wie Anna Freud sie in ihrer praktischen Tätigkeit als Psychoanalytikerin bei Jugendlichen erlebt und erforscht hat (vgl. Freud 1936/1990).

Abels (2010) fasst der Vorgang der Identitätsentwicklung wie folgt zusammen: „Identität ist ein ständiger Dialog, in welchem das Individuum mit sich selbst, d.h. mit den beiden Instanzen seiner Persönlichkeit kommuniziert. Von einer gelungenen Identität sprechen wir, wenn beide Seiten des Ich in einer gleichgewichtigen Spannung zueinander stehen.“ (S. 36) Abels (2010) bezieht sich in seiner Definition einer gelungenen Identität auf Mead (1934/1973) und beschreibt das „I“ als ein impulsives Ich und das „Me“ als reflektiertes Ich, wobei letzteres durchaus als eine von anderen zugewiesene Identität verstanden werden kann, „[…] die internalisierte Vorstellung von dem Bild, das sich der Andere wahrscheinlich von mir gemacht hat“ (S. 34). Erikson (1950/1984) spricht von einer Integration von Kindheitsidentifikationen, die in der der Adoleszenz zugeordneten Phase „Identität gegen Rollenkonfusion“ erfolgt und in der Zusammenführung die Ich-Identität bildet. Die Ich-Identität, wie Erikson sie als Konstrukt vorschlägt, zeichnet sich durch Zuversicht aus. Zuversicht, „[…] daß der inneren Gleichheit und Kontinuität auch die Gleichheit und Kontinuität seines Wesens in den Augen anderer entspricht, […]“ (1950/1984). Der subjektive Anteil der Ich-Identität wird von Erikson mit den vorgenannten Erfahrungen beschrieben, er fasst diese Synthese auch als „[…] *einen Stil der eigenen Individualität* […]“ auf (1968/1980). Er betrachtet das Ende der Ado-

leszenz ebenfalls als eine Art des Gleichgewichts, in dem die frühen Ich-Phasen aus der Kindheit integriert sind und das Über-Ich an Einfluss verliert. Erikson postuliert in seinem später erschienenen Werk „Jugend und Krise" (1968/1980) ein „[…] Moratorium für die Integration der Identitätselemente […]" (S. 131). Anforderungen an den Jugendlichen werden in dieser Lebensphase besonders durch die Gesellschaft gestellt, es gilt z. B. die Gestaltung des eigenen Berufsweges zu planen. Als Problematik, bei einer nicht gelingenden Auseinandersetzung mit der beruflichen Perspektive, benennt Erikson, wie weiter oben bereits ausgeführt, die Identitätsverwirrung oder auch Rollenverwirrung oder Rollendiffusion (ebd. S. 134). Diese kann seiner Ansicht nach z. B. zu kriminellem Verhalten führen oder auch in eine Borderline-Erkrankung münden. Marcia (1993) greift das Modell der Identitätsentwicklung nach Erikson auf und definiert resultierend aus empirischen Daten (Interviews) verschiedene Kriterien für vier unterschiedliche Identitätsstatus in einem Spannungsfeld von Erforschung und Verpflichtung. Er beschreibt diese für die Lebensphase der späten Adoleszenz und untersucht weniger deren Auswirkungen auf Beziehungen. Gleichwohl kann mit Marcia und dem Modell der Identitätskonstruktion auch die Entstehung von Geschlechterrollen im kulturellen Kontext verstanden werden. Den Identitätsstatus des „Moratoriums" umschreibt Marcia (1993, S. 8) als einen Prozess der Erforschung von Alternativen bei gleichzeitig zwar präsenten aber noch vagen Vorstellungen von Verpflichtung:

> Individuals in the process of constructing their identity, the Moratorium status are rather like trapez performers, holding on to the bar of the past while swinging toward that of the future, often with much of the vacillation, fear, intensity, and excitement connoted by the circus image.

Der kulturelle Beitrag zur Gestaltung eines psychosozialen Moratoriums in einer verlängerten Adoleszenz liegt in dem zur Verfügung stellen von Übergangszeiten durch die Gesellschaft, sei es durch institutionalisierte „Wanderjahre" für angehende Handwerkerinnen und Handwerker oder auch, wie heute vielfach von Jugendlichen und jungen Erwachsenen genutzt, Freiwilligendienste oder Praktika. Verstanden werden kann der Begriff des psychosozialen Moratoriums auch als eine Phase der Verlängerung oder besser Ausdehnung von Erfahrungsräumen, die Jugendlichen zugestanden wird, die noch nicht in der Lage sind, bestimmte Verantwortlichkeiten zu übernehmen oder die diese in ihrer Selbsteinschätzung auch noch nicht übernehmen wollen. Diese Verantwortlichkeiten können neben beruflichen Verpflichtungen auch das Eingehen von intensiven (Liebes)Beziehungen mit den ihnen inhärenten Anforderungen an Verlässlichkeit und Unterstützung umfassen. Hurrelmann (2007) beschreibt diese Phase aus soziologischer Perspektive als Zwischenstadium „[…] von Bindung an die Herkunftsfamilie und selbständiger Lebensführung, ohne die Rolle der „biologischen Reproduktion" der Gesellschaft zu

übernehmen." (Hurrelmann 2007, S. 126). Er verwendet den Begriff des Statusübergangs von der Lebensphase der Jugendlichen zur Lebensphase der Erwachsenen (vgl. Hurrelmann 2007) und unterteilt die frühe Jugendphase in das Alter 12 -17 Jahre, die mittlere Jugendphase in das Alter 18-21 Jahre und die späte Jugendphase in das Alter 22-27 Jahre. Er unterscheidet die Konzepte Transition und Moratorium, in dem er bei dem ersteren Konzept auf das schnelle Erreichen und der Zielorientierung hinweist (in Anlehnung an Havighurst 1948/1967 und Oerter 1985) und das Konzept des Moratoriums als Zwischenphase darlegt (mit Verweis auf Erikson 1968/1980). In diesem Statusübergang werden verschiedene Teilrollen des Erwachsenen-Daseins angeeignet. Ist er endgültig vollzogen, kann nach Hurrelmann (2007, S. 35ff.) von autonomen Handlungen gesprochen werden. Zu den vier Teilrollen gehören die Berufsrolle, die Partner- und Familienrolle, die Konsumentinnen- bzw. Konsumentenrolle und die Rolle als politische Bürgerin bzw. politischer Bürger. Der Rollenerwerb oder die Aneignung und Gestaltung von Rollen sind mit Parsons als Teil der Sozialisation im gesellschaftlichen System zu verstehen: „The actor is a *bundle* of statuses and roles." (Parsons 1951, S. 26). Rollenerwartungen sind an die Jugendlichen gerichtet, deren Sinnhaftigkeit gerade in dieser Lebensphase von ihnen häufig angezweifelt werden. Die Aufgabe des gesellschaftlichen Systems kann mit Parsons dahingehend verstanden werden, in der Adoleszenz die Möglichkeit bereitzustellen, einen Statusübergang mit der damit verbunden Übernahmen verschiedener Rollen zu vollziehen. In dieser Phase des Verschiebens von Verpflichtungen gibt es jedoch auch einen Anteil, der durch das Zulassen der Zeit und der Erfahrungsräume von Seiten der Erwachsenen sowie der Gesellschaft geprägt ist. Jugendliche können in dieser Phase nach Erikson (1968/1980) von den Erwachsenen häufig als herausfordernd in ihrer spielerischen Art und Weise der Gestaltung ihres Lebens wahrgenommen werden. Erikson (1968/1980) weist jedoch auch daraufhin, dass trotz des als provokant und unreif erscheinenden Verhaltens Jugendliche in dieser Phase durchaus zu intensiven (Liebes)Beziehungen fähig sind, die einerseits hingebungsvoll, gleichzeitig aber auch wiederum, wie schon bei Anna Freud beschrieben, nur von kurzer Dauer sein können.

Kann mit Erikson (1968/1980) das Moratorium als eine Art „Experimentier-Raum" für Adoleszente verstanden werden, bedeutet das, das auch in Beziehungen experimentiert wird, insbesondere in Liebesbeziehungen. Viele Möglichkeiten, die ersten Liebesbeziehungen zu gestalten, erweitern den Beziehungsraum, gleichzeitig kann aufgrund der eigenen (Identitäts)Verunsicherung auf mehr oder weniger starre Rollenvorgaben und Verhaltensmuster zurückgegriffen werden, die in einer bestimmten Gruppe von Jugendlichen, einer Subkultur, ihre bindenden und identitätsstiftenden Funktionen haben. Diese

können ebenso zu Einschränkung des eigenen Verhaltens in Liebesbeziehungen führen. Erikson beschreibt hierzu die Pole „Vielfalt“ und „Treue“, bezogen auf verschiedene Formen der Bindungen (vgl. Erikson 1968/1980). Eine Vielfalt verschiedener Beziehungsmodi muss für die Jugendliche/den Jugendlichen vorstellbar sein, auch um sich selbst durch Andere erfahren zu können und sich selbst in der Identitätsentwicklung zu konturieren; durch Treue erhalten sie einen wichtigen Bezugspunkt für die spätere Entwicklung von Intimität in der nachfolgenden Lebensphase als junge Erwachsene. Interessant erscheint in diesem Zusammenhang auch der Begriff des „adoleszenten Möglichkeitsraums“ wie er von Liebsch in der Analyse der Lebensplanung Jugendlicher in einem soziologischen Bezugsrahmen eingeführt wird (vgl. Liebsch 2012). Jugendliche befinden sich aus entwicklungspsychologischer und psychodynamischer Perspektive in einem Veränderungsprozess, in dem sie zwischen den beiden Polen „Bewahren“ und „Erneuern“ im weitesten Sinne bewegen und ihre Interaktionen demgemäß ausführen. Verschiedene Möglichkeiten der Lebensgestaltung bieten sich ihnen, sie können sie nutzen, z. B. in dem sie verschiedene Beziehungen ausprobieren, ihre eigenen Erfahrungen machen und diese auch reflektieren. Jedoch weist Liepsch (2012, S. 215) daraufhin, dass ein „[…],adoleszenter Möglichkeitsraum´ […] sowohl von individuellen Aspekten eines jeden Jugendlichen als auch von strukturellen Konstellationen, in denen die Jugendlichen aufwachsen, bestimmt [ist]“. Auch die oben genannten Positionen „Vielfalt“ und „Treue“ in der Beziehungsgestaltung nach Erikson (1968/1980) können den „adoleszenten Möglichkeitsraum“ kennzeichnen. Neben einer potenziellen Überforderung durch Möglichkeiten, können Jugendliche in der (interaktiven) Auseinandersetzung mit anderen Jugendlichen in ihrer Peergroup, mit Eltern/Lehrerkräften oder anderen erwachsenen Bezugspersonen sowie mit den durch letztgenannte vermittelten institutionellen Anforderungen auch eigene Haltungen zu verschiedenen Lebensbereichen und damit gleichzeitig Anteile ihrer Identität (weiter)entwickeln. In den gesellschaftlichen Institutionen, in denen sie lernen, aber auch durch die sozialen Konstellationen, in denen sie aufwachsen, erfahren sie in Interaktionen mit Anderen (gesellschaftlich vermittelte) Begrenzungen und Möglichkeiten, können diese aufnehmen, ablehnen, verändern und schlussendlich in ihr Selbstbild integrieren. King (2010) beschreibt diesen Vorgang als eine Abfolge von drei Bewegungen: „[…] *Trennung, Umgestaltung* und *Neuschöpfung* […]“. Ihrer Ansicht nach kann Adoleszenz als soziale Konstruktion verstanden werden, die in sozialen Aushandlungsprozessen geformt wird, dabei werden „Mittels der Adoleszenz […] Generationswechsel und die Weitergabe sozialer Positionen von ‚Erwachsenen‘ an ‚Heranwachsende‘ *verzeitlicht* – d. h. vorbereitet wie

auch verzögert“ (S. 13). Adoleszenz als soziale Konstruktion reguliert Machtverhältnisse durch die Verzeitlichung, die Ablösung *von* den Eltern kann auch als die Ablösung *der* Eltern verstanden werden (vgl. King 2010, S. 13).

Nachdem nun vielfach die Bedeutung der Anderen in der Identitätsentwicklung in der Adoleszenz hervorgehoben wurde und gerade bezogen auf Liebesbeziehungen von Jugendlichen relevant erscheint, sollen nun diese Anderen, die Partnerinnen und Partner in einer Liebesbeziehung genauer untersucht werden. Wer sind sie? Wann werden sie zu bedeutsamen Anderen oder signifikanten Anderen? Um diese Fragen nach der Wesensart zu beantworten, sollen sowohl der soziologische Erklärungsansatz von Mead (1934/1973) als auch die sozialpsychologischen Ausführungen von Gerth und Mills (1970) herangezogen werden. Nach Mead (1934/1973) kommt signifikanten Anderen bereits beim freien Spiel von Kindern eine wichtige Bedeutung zu. Im „play“, dass Mead gegen das „game“ abgrenzt, nimmt das Kind im Spiel die Rolle der signifikanten Anderen ein. Es kann dadurch einen Dialog mit sich selbst führen, und spielt die Rolle des Gegenübers im Verhältnis zu sich selbst und begegnet sich in der Darstellung der Anderen. Es antizipiert die Rollenerwartungen der signifikanten Anderen und kann dadurch seine Identität herausbilden, die immer auch die gespiegelten Anteile des Gegenübers impliziert. Durch den Perspektivwechsel entsteht zum einen die Fähigkeit zur Empathie, die Einfühlung in Andere, aber auch eine Einfühlung in die eigene Person. Die gespielten Entgegnungen der signifikanten Anderen verdeutlichen dem Kind zugleich sein Verhalten und seine Reaktion auf die Handlungsweisen der Anderen. Die Situation des “game“ (Wettkampf) in Abgrenzung zum „play“ (Spiel) beschreibt Mead (1934/1973) dadurch, dass ein Kind oder auch ein Jugendlicher oder eine Jugendliche im Wettkampf die Haltung aller weiteren am Wettkampf Teilnehmenden in sich aufnehmen können muss. Diese angenommenen und in sich aufgenommenen Haltungen aller weiteren Mitspielenden werden zu einer Gesamtheit organisiert, die wiederum die Handlungen der einzelnen bestimmt.

Bleibt das Spiel bezogen auf die Personen, die in der Entwicklung des Kindes die ersten signifikanten Anderen sind, wie z. B. die Familie, ist der Wettkampf einem größeren sozialen Kontext zuzuordnen, z. B. der Fußballmannschaft. Kann ein Kind sein eigenes „Rollenspiel“ beenden, wann es möchte, ist dies in einem Gruppenspiel wie dem Fußball nicht mehr möglich. Neben einer einzelnen Rolle im Rollenspiel, z. B. als Verkäuferin oder Verkäufer in einem Kaufmannsladen, wird das Kind in einem Fußballteam gefordert, mehrere Rollen und Rollenerwartungen zu antizipieren. Mead (1934/1973) legt dar, dass über diesen Aneignungsprozess des Individuums die Gesellschaft in ihrer sozialisierenden Funktion als der „verallgemeinerte Andere“ (Mead 1934/1973, S. 196) erfahrbar wird. Dabei wird dem Individuum durch die Gesellschaft o-

der auch eine Gruppe innerhalb der Gesellschaft eine einheitliche Identität gegeben. Der verallgemeinerte Andere kann als diese organisierte Gemeinschaft verstanden werden. In einem Arbeitsprozess kann eine Arbeitsgruppe der verallgemeinerte Andere sein, sobald als sie strukturierter Prozess oder gesellschaftliche Interaktion in den Erfahrungsraum des einzelnen Arbeitsgruppenmitgliedes mündet.

Neben der soziologischen Bedeutung der Arbeiten von Mead, darf auch die entwicklungspsychologische Dimension in seinem Modell der Identitätsentwicklung nicht unberücksichtigt bleiben, die Gerth und Mills in ihrem Werk „Person und Gesellschaft" (1970) aus sozialpsychologischer und soziologischer Perspektive ausdifferenziert haben. Gerth und Mills gehen davon aus, dass der moderne Mensch einen vielschichtigen Sozialisationsprozess erfährt, zu dem die Internalisierung von Mechanismen der sozialen Kontrolle gehört. Sie argumentieren weiter, dass gesellschaftliche Tendenzen wie z. B. die Bürokratisierung die sozialen Rollen von Einzelpersonen bestimmen und damit direkten Einfluss auf das Individuum haben. Der Frage nach den Bedingungen für die Aneignung und Gestaltung von sozialen Rollen gehen die Autoren in ihrem Werk nach und bringen dazu die Teilhabe an einer Sprachgemeinschaft als Voraussetzung ein. Laut Gerth und Mills (1970, S.74) ist die Verwendung von Sprache der wichtigste Mechanismus zwischenmenschlicher Interaktionen. Somit ist Sprache auch die Basis der Erkenntnis über die eigene Person. Der Mensch ist, im Vergleich zu anderen Lebewesen, fähig, die größte Anzahl artikulierender Laute von sich zu geben. Löst dabei ein Laut, den ein Individuum kundtut, bei seinem Gegenüber, das ihn wahrnimmt, dieselbe Reaktion wie beim ersteren aus, dann kann nach Mead (1934/1973, S. 189) davon ausgegangen werden, dass der Laut eine gemeinsame Bedeutung für beide an der Interaktion teilnehmende hat. Mead bezeichnet diesen Laut als signifikantes Symbol. Eine Sprachgemeinschaft liegt vor, wenn ein Symbol für eine Gruppe von Personen gleiche Dinge bezeichnet. Diese Personen bilden eine Sprachgemeinschaft. In diese Sprachgemeinschaften werden Individuen hineingeboren. Was ist jedoch notwendig für den Spracherwerb in einer Sprachgemeinschaft?

Ein Mensch kann seine Stimme und auch Sprache bewusst kontrollieren und modulieren, vor allem durch die Befähigung, diese in Bezug auf z. B. „[…] Klangfarbe, Tonhöhe […] und Sprechpausen […]" (Gerth & Mills 1970 S. 74) zu verändern. Die organischen Voraussetzungen für den Sprechakt, die der Mensch besitzt, wie beispielsweise Zähne, Zunge, Lippen, Kehlkopf oder Lungen sind für sich genommen für den Erwerb der menschlichen Sprache nicht ausreichend. Ein Individuum wird nicht in der Lage sein, eigenständig eine verstehbare Sprache zu formen, wenn es sich isoliert entwickeln (muss), ohne Bezugspersonen bzw. Interaktionspartnerinnen und -partner. Zum Spracherwerb bedarf es eines Gegenübers, der Bedeutungen mit Handlungen verknüpft

vermittelt und so zum eigenen Sprechen anregt (vgl. Lorenzer 1972). Eine Sprache zu sprechen bzw. zu verstehen bedeutet, dass der gesprochene Laut einer Person dieselbe Bedeutung für eine zweite Person hat. Infolge dessen spricht man einem Laut eine gemeinsame Bedeutung zu, sobald dieser bei den Personen, die ihn hören, gleiche Reaktionen hervorruft (Gerth & Mills 1970, S. 74). In einer Gemeinschaft dient Sprache hauptsächlich als Mittel zur Organisation des sozialen Verhaltens aller involvierten Personen (ebd. S. 75). Dabei findet überwiegend mit Hilfe von Sprache der Prozess der Internalisierung von sozialen Rollen statt, wobei Sprache als Vermittlungsinstanz dient, in der die Rollen organisiert und übernommen werden. Gerth und Mills (1970, S. 76) definieren „Rollen" „[…] als Muster für das Verhalten einer Person, […] so wie andere Personen es typischerweise von ihr erwarten". Was von einer Person in bestimmten Rollen von ihr erwartet wird, erfährt sie in erster Linie durch die gesprochene Sprache. Um im Prozess der Internalisierung der Rollen die Rollenanforderungen zu bestimmen und zu bewerten, zeigen besonders „Andere", wie Eltern, Vorgesetzte, Freunde und Freundinnen, und im Sinne der vorliegenden Arbeit auch Beziehungspartnerinnen und Beziehungspartner etc., richtige und falsche Verhaltensweisen durch Zustimmung und Ablehnung zu den jeweiligen Handlungen auf. Somit führen diese Außenstehenden eine Person, vorwiegend durch Sprache und ihre geäußerten (Rollen)Erwartungen, in bestimmte Verhaltensmuster ein. Erst wenn die expliziten Erwartungen der Anderen in die eigene Person übernommen wurden, kann die Person bestimmte Annahmen über sich selbst aufstellen und sich dadurch das eigene Selbstbild bewusst machen (Gerth & Mills 1970, S. 76).

Die Entwicklung und Veränderung des Selbstbildes einer Person ist also geprägt durch die Kommunikation und Interaktion mit seinen Mitmenschen. Am Beispiel: Wann immer wir einer Person gegenübertreten, wird sie auf uns reagieren, entweder mit Zustimmung oder mit Ablehnung. Dieses Bild reflektieren wir und nehmen es entweder an oder lehnen es für uns ab. Allerdings sind dabei nicht alle Äußerungen, Handlungen und Reaktionen Anderer prägend. Daher soll nachfolgend die Frage beantwortet werden: Wer sind die Anderen, auf die wir reagieren? Gerth und Mills bezeichnen diese Personen als „signifikante Andere" und definieren sie als Personen, deren Einschätzungen für das Ich bedeutsam sind und somit wertvoll für den Aufbau und den Erhalt des Selbstbildes (Gerth & Mills 1970, S. 78). Das Selbstbild wird dabei verstanden als ein dynamisches Ganzes, welches sich durch die Reflexion der sozialen Erfahrungen des Subjekts in einem permanenten Veränderungsprozess befindet, in Abhängigkeit davon, welche Erwartungen der Interaktionspartnerinnen und -partner wahrgenommen werden: „Das Selbstbild, das wir zu irgendeiner Zeit haben, ist eine Reflektion der Einschätzungen anderer, wie sie

von dem vorher entwickelten Selbst modifiziert werden.“ (ebd. S. 78). Entsprechend verhält sich die Person gemäß den Erwartungen Anderer auf der Suche nach Anerkennung und Bestätigung. Ebenso werden aber auch soziale Erfahrungen der Bestrafung oder der Missachtung gemacht, wenn sich das handelnde Subjekt nicht gemäß den Erwartungen Anderer verhält. Sind dies keine signifikanten Anderen, bleibt das Selbstbild unbeschädigt und verwirft diese sozialen Einschätzungen durch andere. Der dazugehörige Prozess wird im folgenden Absatz beschrieben.

Insbesondere bezogen auf erste Liebesbeziehungen Jugendlicher kommt den signifikanten Anderen eine besondere Bedeutung zu. Gerade im Prozess der Identifizierung mit dem Gegenüber, wie er in der Adoleszenz erfolgt, wird Ablehnung oder Zustimmung durch den Anderen sehr wichtig. Neben den Beziehungspartnerinnen und -partnern sind in dieser Lebensphase auch die Freundinnen und Freunde „signifikante Andere“. Rollenerwartungen, die in dieser Lebensphase an weibliche oder männliche Jugendliche gerichtet werden, betreffen auch das Erlernen und die Gestaltung der Geschlechterrollen. Darauf soll in einem späteren Abschnitt dieser Arbeit eingegangen werden. Als Personen, deren Wertungen und Handlungen nicht nur signifikant für die Herausbildung des Selbstbildes sind, sondern darüber hinaus noch sanktionierende Kraft besitzen z. B. durch Belohnung oder Bestrafung, stellen Gerth und Mills die sog. „autoritativen Anderen“ heraus (1970, S. 87). Zu Beginn des Lebens kann die erste signifikante Person z. B. die Mutter sein, da sie als erste direkt auf die Bedürfnisse des Kindes reagiert, zum Beispiel, indem sie seinen Hunger stillt. Gleichzeitig können Eltern oder auch Lehrkräfte sowohl signifikante Andere und zugleich autoritative Andere sein. Im Laufe des Reifeprozesses kommt eine Vielzahl signifikanter Anderer hinzu, welche nach Gerth und Mills aber nicht willkürlich festgelegt, sondern nach drei Prinzipien ausgewählt werden: dem der Suche nach kumulativer Bestätigung, dem der Bedeutungszuschreibung von Position und Karriere und dem des bestätigenden Nutzens, hier: intimer Anderer (Gerth & Mills 1970, S. 78ff.). Gerth und Mills stellen dabei heraus, dass eine Person tendenziell solche Personen als signifikante Andere auswählt, die ihr Selbstbild bestätigen oder sogar noch positiver darstellen (kumulative Bestätigung). Eine Einschränkung ergibt sich jedoch dadurch, dass nicht alle Beziehungen in unserem Leben frei wählbar sind. Insbesondere in Schule oder auch Ausbildung gibt es nicht immer die Möglichkeit, zwischen Bezugspersonen zu wählen. Daher ist die Auswahl der signifikanten Anderen immer begrenzt durch die soziale Position in der Gesellschaft und den Verlauf der individuellen Entwicklung in den verschiedenen institutionellen Sozialisationsinstanzen (Gerth & Mills S. 79). Hiermit kann die Eingebundenheit in Institutionen wie die Schule oder eine Organisation gemeint sein. So können sich Jugendliche zum Beispiel Lehrkräfte oder Vorgesetzte

nicht aussuchen, dennoch bewerten sie sie und dieselben nehmen so als signifikante Andere Einfluss auf das Selbstbild der Person. Des Weiteren erfolgt die Begrenzung durch Klassen- und Statuspositionen. Dabei gibt es in jeder Position verschiedene Möglichkeiten, mit den Wertungen nicht statusgleicher Anderer umzugehen, sofern schon ein Selbstbild besteht:

- Die Beurteilungen nicht statusgleicher Personen werden als irrelevant angesehen und gehen nicht in das Selbstbild ein.
- Die Beurteilung nicht statusgleicher Personen wird nach den eigenen Vorstellungen umgedeutet und modifiziert bevor sie ins Selbstbild eingeht.
- Die Beurteilung bewirkt eine Veränderung des Selbstbildes durch Anpassung an die neue Situation.

Welche Funktion haben intime Andere? Wird in der Öffentlichkeit kein bestätigender Anderer gefunden, z. B. weil die Person tendenziell mehr Ablehnung als Zustimmung erfährt, folgt hieraus, dass die Auswahl auf wenige sog. „intime Andere" beschränkt wird, wie z. B. das engste familiäre Umfeld oder eine Beziehungspartnerin/einen Beziehungspartner. Daraus kann sich dann ein Rückzug in die Intimität der Beziehung entwickeln und eine Abkapselung von der Öffentlichkeit, soweit dies möglich ist. Das Selbstbild wird dann allein von den intimen Anderen geprägt. Problematisch bleibt hier die enge Bindung und unter Umständen auftretende „gemeinsame Isolierung" oder wie Erikson (1950/1984) es beschreibt: „Andererseits gibt es Bindungen, die zu einer Isolierung zu zweit werden und beide Partner vor der Notwendigkeit bewahren, der nächsten kritischen Lebensphase entgegenzugehen – der zeugenden Fähigkeit." (S. 261)

Aus der Vielzahl der Haltungen, Meinungen, Wünsche, Forderungen und Bewertungen aller signifikanten und autoritativen Anderen im Umfeld einer Person bildet sich ein Raum sozialer Erfahrungen. Das Individuum strukturiert diesen Erfahrungsraum zu einem inneren generalisierten Anderen (Gerth & Mills 1970, S. 87f). Der generalisierte Andere ist dementsprechend das Produkt eines Prozesses fortlaufender Internalisierung der durch signifikante Andere erfahrenen Bewertungen, Haltungen, Handlungen und Wünsche. Er unterscheidet sich vom Selbstbild, bzw. von den Selbstbildern, diese können von den gebündelten Erwartungen und Einschätzungen der Anderen im verallgemeinerten Anderen begrenzt oder erweitert werden. Als integriertes, organisiertes und maßgebliches Bild der Bewertungen Anderer erfüllt er als „Selbst" die Aufgabe des Gewissens (vgl. Gerth & Mills 1970). Dabei ist auch der innere verallgemeinerte Andere keine starre „Instanz", im Gegenteil ist dieser veränderbar, insbesondere in der Zeit der Adoleszenz. Gerth und Mills (1970) vertreten die Ansicht, dass in Veränderungsprozessen, in denen neue Bewertungen von z. B. Situationen oder Interaktionen alten Erfahrungen hinzugefügt werden, auch der verallgemeinerte Andere verändert wird. Sie verorten diesen

Prozess der Veränderung in der Organisation des verallgemeinerten Anderen zeitlich u. a. im Reifeprozess des Jugendlichen zum Erwachsenen. Dabei gehen sie davon aus, dass überkommene alte Bewertungen in der bewussten Reflexion abgelehnt und ausgeschlossen werden. Es ergibt sich allerdings an dieser Stelle die Frage, wie Bewertungen bewusst abgelehnt und ausgeschlossen werden können, das scheint ein sich seiner Selbst und der eigenen Stärke sehr bewusstes, reflektiertes Individuum vorauszusetzen, dass auch emotionale Anteile an Bewertungen, wie z. B. Kränkungen reflektierend verarbeiten kann und ihnen keinen „Zugang" zum Prozess der Modifizierung des Selbstbildes gewährt. Gerade in der Zeit der Adoleszenz sind emotionale Anteile von Bewertungen im Prozess der Identitätsbildung von Bedeutung und sollten daher in die entsprechenden theoretischen Konzepte mit aufgenommen werden.

Ist der „generalisierte Andere" das Produkt eines fortwährenden Internalisierungsprozesses, stellt sich die Frage nach der Art der Internalisierung. Der Begriff der „Internalisierung" findet sowohl in soziologischen als auch psychoanalytischen Konzepten Verwendung. In der Soziologie beschreibt er die Verinnerlichung sozialer Sitten, Bräuche, Normen, Gepflogenheiten und ethischer Werte. Die Psychoanalyse verwendet ihn für die Beschreibung von Prozessen, bei welchen das Individuum Interaktionen mit seiner Umwelt in die Strukturierung der eigenen inneren Welt umwandelt. Der generalisierte Andere bildet als sog. „Me", das Ergebnis dieses Internalisierungsprozesses und stellt somit einen strukturellen Bestandteil des Selbst dar. Die Person ist über dieses „Me" in der Lage, ihre durch Impulse und innere Triebe geleiteten Aktionen des „I" zu bewerten und entsprechend zu relativieren. Das Produkt dieser kontinuierlich fortlaufenden Selbstbewertungen ist das „self". Das „Self" entsteht, wenn die Synthetisierung sämtlicher durch soziale Erfahrungen gewonnenen „Me"(s) durch das „I" zu einer Einheit gelingt. Nach Gerth und Mills (1970) gibt es verschiedene Bilder des Selbst:

> Wenn ein Mensch das ist, was er zu sein glaubt, besitzt sein Selbstbild Kontrollfunktion. Er formt sich nach seinem eigenen Selbstbild. Aber andere können verschiedene Bilder von einem Menschen haben, je nach ihren eigenen Perspektiven und Rollen. […] Über uns sind so viele Bilder im Umlauf, wie es Leute gibt, die unsere Vergangenheit, unsere Gegenwart und unsere mögliche Bedeutung für ihre eigenen Aktionen und Erwartungen zur Kenntnis nehmen. (S. 83)

Einige von diesen Bildern sind für das Individuum von Bedeutung, andere nicht. Die für das Individuum bedeutsamen Einschätzungen Anderer werden in das Selbstbild aufgenommen. Dass andere Interaktionspartnerinnen und -partner eine Meinung von dem Menschen haben, weiß derjenige und jede/jeder bemüht sich, dass die Anderen, die für ihn am bedeutsamsten sind, positiv von ihr/ihm denken. Dieses Bemühen beeinflusst die Interaktionen, deshalb sind Individuen immer auch in ihren Handlungen danach ausgerichtet, was andere

von ihnen denken. Durch Interaktionsformen wie z. B. Höflichkeitsfloskeln oder intendierte Lügen, bestehen oft Differenzen zwischen dem, was andere der Meinung einer Person nach von ihr denken und dem, was sie in Wirklichkeit von ihr denken. Deshalb sind Menschen nach Gerth und Mills (1970, S. 83f.) auch zu einem gewissen Teil das, was sie glauben, was andere von ihnen denken. Menschen verhalten sich Anderen gegenüber, die für sie von Bedeutung sind, also signifikanten Anderen, so, wie sie glauben, dass diese es von ihnen erwarten. Ob das Gegenüber die Erwartungen oder Wünsche an sich so interpretiert wie sie gemeint sind, wird sich schwer herausfinden lassen, da, wie oben erwähnt, auch bestimmte gesellschaftliche Umgangsformen relevant sind. Menschen betrachten sich durch die Augen der Anderen und eignen sich dadurch ihr Selbstbild an. Sie antizipieren und verwerfen (Rollen)Zuschreibungen und agieren aufbauend auf ihren Interpretationen dessen, was sie glauben, dass andere von ihnen denken oder erwarten oder ihnen zuschreiben. Ihr Handeln bleibt so immer auch ein Suchen und ein Interpretationsprozess. Schlussendliche Gewissheit über den Bedeutungsgehalt des Gesagten oder der mit dem Gesagten verbundenen Handlung kann nicht erlangt werden.

Im Prozess der Auswahl von signifikanten Anderen kann auch die gesuchte Bestätigung erfahren werden. Gerade in Liebesbeziehungen Jugendlicher scheint dieser Prozess der Herausbildung des Selbstbildes in einem permanenten Abgleich der eigenen sozialen Erfahrung im Anderen besonders relevant. Sind in früheren entwicklungspsychologischen Stadien Eltern, Lehrkräfte und Freundinnen und Freunde im Idealfall zugewandt und bestätigend, können wie bereits ausgeführt, die ersten Beziehungspartnerinnen und -partner sehr schnell wechseln und erste Trennungen mit starken Zweifeln am Selbstbild verbunden sein. Zudem ist die Rolle des Liebenden/der Liebenden eine neue Rolle, die es zu erfahren, zu lernen und auszufüllen gilt. Gleichzeitig ist im Idealfall die Auswahl der Partnerin/des Partners gelungen und im Perspektivwechsel kann früh das Gegenüber in seinen Befindlichkeiten wahrgenommen werden. Dabei führen Gerth und Mills (1970) bezogen auf die westliche Gesellschaft aus, dass in ihr Kinder in der Adoleszenz die Fähigkeit erwerben, eine Auswahl von sie bestätigenden Anderen zu treffen, die ihr Selbstbild bekräftigen und positiv konnotieren. Sie erwerben gleichzeitig die Befähigung, wahrzunehmen, ob ihr Gegenüber ihr Selbstbild positiv oder eher kritisch betrachtet und können sich daher zumindest bezogen auf ihre Freundschaften und auch intimen Beziehungen jene Personen aussuchen, die bestätigend wirken. Die Erfahrungen der Bewertungen Anderer spielen auch eine Rolle im Prozess der Entwicklung des verallgemeinerten oder generalisierten Anderen. Welchen Einfluss haben sie?

Die Entwicklung eines „generalisierten Anderen“ unterliegt einer sozialen Relativität, d. h. sie ist von externen Bedingungen abhängig, welche die Her-

ausbildung entweder unterstützen oder verhindern können. Dabei muss unterschieden werden, dass der „generalisierte Andere“ nicht aus der Erfahrung des Selbstbildes resultiert, sondern aus den Erfahrungen mit den Bewertungen Anderer (vgl. Gerth & Mills, 1970, S. 87). Diese Anderen müssen aktuell nicht in der Situation anwesend sein, trotzdem unterstützen oder hindern sie Menschen in ihrem Verhalten. Als einen wesentlichen Faktor für die Identitätsentwicklung eines Individuums identifizieren Gerth und Mills den Anteil von autoritativen Anderen innerhalb der Gruppe der signifikanten Anderen. So wird die Entwicklung des generalisierten Anderen beispielsweise durch autoritative Sanktionierung der kindlichen Impulse während der frühen Jugend maßgeblich beeinflusst (Gerth & Mills 1970, S. 90f). Gerth und Mills weisen selbst auf das „Über-Ich“ in Verbindung mit dem generalisierten Anderen hin, sie bezeichnen beides als das Gewissen (vgl. Gerth & Mills 1970, S. 100). In der psychoanalytischen Theorie nach Freud wird für die Entstehung des Gewissens eine Argumentation geführt, die eng mit dem Konzept der Bewältigung des Ödipus-Komplexes zusammenhängt. Den Charakter des Vaters wird nach Freud (1923/1975, S. 302f.) im Über-Ich bewahrt. Wird der Ödipus-Komplex in starker Ausprägung erfahren und durch das Einwirken gesellschaftliche Instanzen wie z. B. (Religions)Unterricht rasch verdrängt, „[…] desto strenger wird später das Über-Ich als Gewissen, vielleicht als unbewußtes Schuldgefühl über das Ich herrschen.“ (Freud 1923/1975, S. 302)

In beiden Bestimmungen des Begriffs des Gewissens, dem sozialpsychologischen und dem psychoanalytischen, kann eine unter Umständen extrem leitende, einschränkende und das eigene Handeln stark wertende, nicht bewusste, Komponente, die möglicherweise in der Aufnahme jugendlicher Liebesbeziehungen von Bedeutung ist, gefunden werden. Gibt es etwas, was nicht getan werden darf? Woher kommen diese „Anweisungen“? Wie werden sie im Miteinander sichtbar und was passiert in den Aushandlungssituationen? Wie erfahren die Beziehungspartnerinnen und -partner voneinander und von den generalisierten Anderen ihrer jeweiligen signifikanten Anderen? Können Liebesbeziehungen Jugendlicher in ihrer häufig zu beobachtenden Separierung problematische Aspekte der „gemeinsamen“ Isolation aufweisen oder stärken sie eher das wechselseitige Selbstbild durch besondere Empfindsamkeit füreinander? Mit Erikson (1950/1984) und Gerth und Mills (1970) soll argumentiert werden, dass diese sozialen Erfahrungen in den ersten Liebesbeziehungen wichtig für die weitere psychosoziale Entwicklung Jugendlicher sind: das Ausprobieren der exklusiven Bezogenheit aufeinander mit einer starken wechselseitigen Empathie – vermutlich nur von kurzer Dauer, wie Anna Freud (1990) es darlegt. Die Situation, in der sich die Liebenden befinden und der Abgleich der Bedeutungen ihrer Interaktionen kann mit den Prämissen des Symbolischen Interaktionismus (Blumer 1973) theoretisch erklärt werden und mit den

Ergebnissen aus den Gruppendiskussionen mit Schülerinnen und Schülern im empirischen Teil dieser Arbeit, bezogen auf die aktuellen Erfahrungen Jugendlicher in ihren ersten Paarbeziehungen verstanden werden, auch erkenntnisgenerierend für den Bereich der gewalthaltigen Handlungen sein, die ja den besonderen Fokus dieser Arbeit bilden.

Mead (1934/1973) betont, dass die Handelnden von einem gemeinsamen Sinn der Interaktion ausgehen und sich diesen gegenseitig anzeigen, um so ihre Handlungen aneinander anzupassen. Aufbauend auf Mead geht Blumer (1973) mit seiner Theorie zu den Grundsätzen des Symbolischen Interaktionismus noch einen Schritt weiter. Er betont, dass es einen Unterschied zwischen nicht-symbolischer Interaktion und symbolischer Interaktion gibt: „Interaction on ist nonsymbolic level operates, in my judgement, in an intrinsically different way. It is marked by spontaneous and direct response to the gestures and actions of the other individual, without the intermediation of any interpretation“ (Blumer 1936, S. 518). Abels (2010, S. 44) führt weiter aus: „So wird der Sinn der Interaktion durch die wechselseitigen Interpretationen fortlaufend ausgehandelt“. Die jeweiligen Situationen werden in den ihnen zugrundeliegenden Handlungen von jedem der Handelnden definiert. Die anderen Handelnden in der Interaktion interpretieren wiederum diese Definition und bringen sie mit ihrer eigenen Definition der Situation zusammen. „Dieser Prozess, der nur selten bewusst wird und noch weniger laut besprochen wird, führt dann allmählich zu einer gemeinsamen *Definition der Situation*“ (Abels 2010, S. 45).

Blumer (vgl. 1969/1986, S. 2) geht von drei Grundannahmen des Symbolischen Interaktionismus aus:

Menschen handeln „Dingen“ gegenüber auf der Grundlage der Bedeutungen, die diese Dinge für sie besitzen. Unter „Dingen“ wird hier alles das verstanden, was der Mensch in dieser Welt wahrnehmen kann, wie beispielsweise physische Gegenstände (Häuser, Tische) und andere Menschen (ein Vater, ein Ehemann).

Die Bedeutungen sind „soziale Produkte“ die im ständigen Wechsel zwischen Definition und Handeln geschaffen werden.

Der Gebrauch von Bedeutungen erfolgt durch den Handelnden in einem Interpretationsprozess.

Um Liebesbeziehungen Jugendlicher und die zum Teil dort auftretenden gewalttätigen Handlungen zu verstehen, stellt sich also mit Blumer (1973) die Frage, auf welcher Bedeutungsgrundlage die Jugendlichen handeln, wie sie Situationen interpretieren. Dazu können im Kapitel zur Auswertung des empirischen Materials Hinweise gefunden werden.

Insgesamt gesehen können an dieser Stelle die folgenden Erkenntnisse bezogen auf die Adoleszenz und jugendliche Liebesbeziehungen, signifikante Andere und Bedeutungen von Situationen wie folgt zusammengefasst werden:

- In einem Prozess der Identitätsfindung in der Adoleszenz wird die Entwicklung des Selbstbildes maßgeblich durch die Antizipation der (Rollen)Erwartungen anderer bestimmt (Erikson 1950/1984). Eine Beziehungspartnerin oder ein Beziehungspartner wird in der Liebesbeziehung Erwartungen an sein Gegenüber bezüglich des Verständnisses von und der Gestaltung der Beziehung richten.
- Diese signifikanten Anderen werden nach den Prinzipien der kumulativen Bestätigung, der Position und Karriere und dem bestätigenden Nutzen der intimen Anderen ausgewählt (Gerth & Mills 1970). Bezogen auf die jugendliche Paarbeziehung kann davon ausgegangen werden, dass Jugendliche sich Partnerinnen bzw. Partner suchen, die sie in ihrem Selbstbild bestätigen oder aufwerten.
- In der Aneignung und Gestaltung einer Rolle als Liebende oder Liebender werden Situationen aufgrund von Bedeutungszuschreibungen ausgehandelt (Blumer 1973). Situationen, in denen Jugendliche sich ihrer wechselseitigen Zuneigung und Liebe versichern, sind immer auch durch die wechselseitige Zuschreibung des Bedeutungsgehaltes der gemeinsam erfahrenen Situation charakterisiert. Dabei spielen die Unmittelbarkeit der Situation, die Erlebnisnähe und die Erlebnistiefe eine bedeutsame Rolle im Prozess der (Selbst)Wahrnehmung in der Spiegelung (Schütz 1979, S. 94f.).
- Verinnerlichte Werte und Normen wirken durch den generalisierten Anderen oder durch das Über-Ich in der Person auch in Liebesbeziehungen hinein und führen zu einer Bewertung von Handlungen (Mead 1934/1973, Gerth & Mills 1970, Freud (1923/1975). Der Aushandlungsprozess über die Liebesbeziehung in der Liebesbeziehung wird beeinflusst von verinnerlichten allgemeinen Werten und Normen, wie sie durch den generalisierten Anderen wirken und durch unbewusste Glaubenssätze, bezogen auf moralische Vorgaben, wie sie durch Eltern weitergegeben wurden und im Über-Ich präsent sind.
- In der Aneignung der Geschlechterrolle wird mit verschiedenen Haltungen und Interaktionen durch Probehandeln in der Liebesbeziehung experimentiert (Freud 1936/1990).
- In der adoleszenten Liebesbeziehung sind die Jugendlichen gleichzeitig sehr wandlungsfähig/ anpassungsfähig und besonders rigide (Freud 1936/1990).
- Erste Liebesbeziehungen werden in einem immer jüngeren Alter aufgebaut, wobei es unterschiedliche Phasen der Annäherung und Modi der Ausgestaltung der Beziehungen gibt (Hurrelmann 2007).
- In einem „adoleszenten Möglichkeitsraum“ werden Beziehungserfahrungen durch Interaktionsprozesse organisiert (Liepsch 2012).
- Der Möglichkeitsraum oder auch das Moratorium werden von der Gesellschaft zur Verfügung gestellt, implizieren jedoch auch eine soziale Erwartung, dieses zu durchlaufen (King 2010).

4.1.1 Ausgewählte entwicklungspsychologische Konzepte der Jugendforschung im historischen Rückblick

Konzepte entwicklungspsychologischer Theorie und Forschung zur Adoleszenz liegen von verschiedenen Autorinnen und Autoren vor und sind insbesondere im von Oerter und Dreher (2008) verfassten Kapitel des Lehrbuches „Entwicklungspsychologie" von Oerter und Montada (2008) umfassend dargelegt. Dieser Überblick gewährleistet neben den oben bereits genannten theoretischen Modellen aus der Soziologie, Sozialpsychologie und Psychoanalyse eine sehr fundierte und gut strukturierte Aufarbeitung der verschiedenen psychologischen Perspektiven auf das Jugendalter. Auch hier wird angemerkt, dass das Jugendalter als eine Lebensphase der biologischen und sozialen Umbrüche durchaus ein Erfahrungsfeld in verschiedenster Hinsicht darstellt. Betont wird hier von Oerter und Dreher (2008, S. 271) in der Einführung in das Kapitel, dass Jugend „[…] eine soziohistorische Konstruktion einer Lebensphase" sei. Entwicklungspsychologische Forschung wird aus einer interdisziplinären Betrachtungsweise heraus als notwendig erachtet, um die verschiedenen Erfahrungsräume differenziert betrachten zu können. Beide Aspekte beeinflussen „[…] Perspektiven, Konzepte und Theorien, die den Gegenstand heutiger entwicklungspsychologischer Jugendforschung konstituieren" (Oerter & Dreher 2008).

Zum historischen Rückblick soll einführend angemerkt werden, dass sich Ariès 1975/2007 in seiner Abhandlung zur Geschichte der Kindheit auch mit der Abgrenzung von Kindheit und Jugendalter beschäftigt hat. Eine Differenzierung der verschiedenen Altersgruppen der Adoleszenz, wie sie z. B. von Steinberg (2005a, S. 7) vorgeschlagen wird oder überhaupt die Trennung der Lebensphasen Kindheit und Jugend sind nach Ariès (1960/2007) nicht schon immer in der Gesellschaft vorgegeben gewesen. Entsprechend der jeweiligen Generation von Erwachsenen wird das Jugendalter unterschiedlich betrachtet, erst im 20. Jahrhundert wird die Entwicklungsphase des Jugendalters „erfunden". Das Jugendalter wird dazu häufig mit Merkmalen oder auch Eigenschaften wie Ausgelassenheit oder Unbefangenheit aber auch Natürlichkeit verbunden. Nach Ariès (1960/2007) nimmt das Jugendalter seit dem 20. Jahrhundert einen größeren Raum ein: "Die »Jugend«, zu der die Adoleszenz nun geworden ist, wird alsbald als zu einem literarischen Thema und zu einem moralischen und politischen Anliegen" (S. 88). Die erste entwicklungspsychologische Theorie zur Adoleszenz hat Hall (1911) vorgelegt. Er verbindet Phylogenese und Ontogenese und sieht das Ende der späten Adoleszenz zeitgleich mit dem Erreichen eines zivilisatorischen Entwicklungsprozesses. Er merkt an: „My contention, then, is that young people, especially boys, in their development, as later shown, afford the ontogenetic parallels to these phylogenetic

stage, […].“ (Hall 1911, S. 101) Hall hat mit seinen Ausführungen den Grundstein für die weitere entwicklungspsychologische Forschung gelegt.

Oerter und Dreher (2008) ergänzen zu Ariès (1960/2007), dass die „Erfindung“ des Jugendalters auch im Kontext der Veränderungen in den Produktionsverhältnissen und der sozialen Struktur der Gesellschaft zu betrachten sei. Es werden in der o. g. Zeitspanne des 20. Jahrhunderts (und des späten 19. Jahrhunderts) Möglichkeiten für Bildung und Ausbildung geschaffen, Kinder werden nicht zwangsläufig, wie in früheren Epochen, sehr frühzeitig in den Arbeitsprozess integriert, die Zeit der Ausbildung bedeutet auch, noch nicht erwerbstätig sein zu müssen. Ausbildung oder Bildung erfolgt in Institutionen. Mittlerweile wird dieser Prozess als deutlich verlängert beschrieben. Nach Oerter und Dreher (2008, S. 271f.) gibt es einen Zusammenhang zwischen der zunehmenden Komplexität der Rollen(Anforderungen), der Funktionen und auch der Lebenswelten, die Jugendliche in industriellen und postindustriellen Gesellschaften erfahren und der Erweiterung von Lernphasen, der Verlängerung von Moratorien. Komplexere Lebenssituationen für die zukünftig Erwachsenen machen in vielen Bereichen längere Phasen des Probehandelns notwendig. Die Zunahme an komplexen Entscheidungsprozessen und das Angebot unterschiedlichster Optionen beruflicher als auch privater Art erfordern eine differenzierte Einschätzung eigener Kompetenzen und Fähigkeiten. Das Jugendalter ist durch den Erwerb der Fähigkeit zur Selbsteinschätzung in dieser Hinsicht eine besonders wichtige aber auch sensible Phase der Persönlichkeitsentwicklung.

Oerter und Dreher (2008) bestimmen den Beginn des Jugendalters mit dem Einsetzen der Geschlechtsreife. Sie weisen darauf hin, dass der Gebrauch des Begriffs der Adoleszenz in der Jugendforschung verbunden sei mit entwicklungsbezogenen Veränderungen und Rollenübergängen, wie z. B. dem des Eintritts in das Berufsleben, oder auch dem der Wahl eines Beziehungspartners/einer Beziehungspartnerin. Sie gehen, ähnlich wie Erikson (1950/1984), davon aus, dass Entwicklung als Übergang verstanden, immer zugleich mit einem Fortschritt aber auch mit einer Krise verbunden ist. Bewährte Handlungsmuster verlieren durch neue und sich verändernde (Rollen)Anforderungen ihre Gültigkeit. Routinen, die zu einer Orientierung in der Erfahrungswelt beigetragen haben, müssen neu entwickelt werden. Die neuen Anforderungen sind noch nicht klar umrissen, Erwartungen müssen erfragt und sozial erfahren werden. Liebesbeziehungen verunsichern und bestätigen, deren Gestaltung ist bisher nicht erlernt worden, die Akzeptanz der eigenen Person wird gerade in der Aufnahme der Liebesbeziehung in Frage gestellt, gleichzeitig wird in der Liebesbeziehung die eigene Person durch die/den Andere/n aufgewertet. Nicht vergessen werden darf natürlich auch die Veränderung des eigenen Körpers:

Geschlechtsmerkmale aber auch allgemein Veränderungen in den Proportionen verunsichern die Jugendlichen. Ein neues Körperbild muss in das Selbstbild integriert werden. Weiterhin ergeben sich nach Oerter und Dreher (2008) neben den körperlichen Veränderungen, den neuen Rollen(Anforderungen) im sozialen Kontext auch kognitive Veränderungen: „Denken über Denken (Metakognition) eröffnet neue Bewußtseinssphären, ermöglicht aber ebenso ein Hinterfragen von bisher als sicher und gültig Geglaubtem“ (Oerter & Dreher 2008, S. 274). Piaget (1986/2004) untersuchte in seinen entwicklungspsychologischen Experimenten kognitive Funktionen von Kindern und ordnet dem jungen Menschen das Stadium der formal-operationalen Intelligenz zu, welches im o. g. Zitat von Oerter und Dreher (2008) in seinen Folgen beschrieben wird. Nach Piaget (vgl. 1986/2004) kann ein Jugendlicher eben nicht mehr nur über Gegenstände nachdenken, sondern auch über Gedanken. Dazu bedarf es der Introspektion und der Abstraktion zugleich, um Gedachtes zu bedenken. Diese Entwicklungsphase ist nach Piaget (1955/1977) gekennzeichnet durch die Verknüpfung von Informationen und der Ableitung von Folgerungen aus den vorhandenen vernetzten Informationen. Speziell bezogen auf Heranwachsende betonen Piaget und Inhelder in ihrem Essay „Von der Logik des Kindes zur Logik des Heranwachsenden“ (1955/1977), dass die Entwicklung der formal-operationalen Intelligenz eng verbunden mit der Ausformung oder auch Umformung der Gehirnstrukturen in der Adoleszenz ist: „Dabei stellt man fest, daß die wichtigsten intellektuellen Eigenschaften der Adoleszenz direkt oder indirekt von den formalen Strukturen abzuleiten sind, deren Ausformung somit das zentrale Ereignis des für diesen Lebensabschnitt charakteristischen Denkens darstellt“ (Piaget & Inhelder 1955/1977, S. 335). Sie weisen jedoch auch darauf hin, dass die Umformung der Strukturen im Gehirn abhängig vom jeweiligen Milieu ist, in dem die Jugendlichen aufwachsen. Über Liebesbeziehungen Jugendlicher lässt sich aus der Analyse der kognitiven Prozesse nach Piaget schlussfolgern, dass Jugendliche über ihre Vorstellungen von Liebe und Beziehung nachdenken und Konsequenzen daraus artikulieren können, Vorstellungen von Beziehungen zum Beispiel. Ihnen wird aber auch bewusst, dass es subjektive Einschätzungen gibt und ein objektiver Blick auf z. B. das Konstrukt „Liebe“ nicht mehr möglich ist. Es muss gelernt werden, zuzulassen, dass Andere andere Vorstellungen und Prämissen haben als sie selbst. Hier muss erneut auf den Aushandlungsprozess in einer Liebesbeziehung verwiesen werden (vgl. Mead 1934/1973 und Blumer 1969/1986).

Jugendliche können nun auch Widersprüche zwischen Gesagtem und Verhalten sehen, sie bemerken, dass sich Menschen je nach unterschiedlichen Rollen unterschiedlich verhalten und erkennen, dass das, was sie bisher als Einheit bei anderen erlebt haben, unter Umständen in deutlichem Widerspruch zueinander steht. Bei Jugendlichen können diese sozialen Erfahrungen Zorn und

auch Trauer auslösen, ebenso Misstrauen und Verunsicherung. Eigene rigide Denk- und Verhaltensmuster können für eine Zeit lang die Folge sein. Gleichzeitig findet nach Oerter und Dreher (2008) eine Erweiterung der Handlungsspielräume statt, Jugendliche können früher und mehr an den Erfahrungsräumen Erwachsener teilhaben, z. B. in der Nutzung von Medien. Dies bietet ebenfalls Chancen im Sinne von erweiterten Handlungsspielräumen, kann als Risiko aber auch eine Überforderung beinhalten, z. B. die Anforderung, sich „erwachsen“ und eigenverantwortlich zu verhalten, ohne Anhaltspunkte dafür zu haben. Vorbilder in der Peergroup sind dafür mehr oder weniger geeignet.

Einen weiteren wichtigen Beitrag zur entwicklungspsychologischen Forschung zum Jugendalter hat Havighurst (1948/1967) mit seinem Konzept der Entwicklungsaufgaben, verstanden als Lernaufgaben, geleistet. Havighurst versteht Entwicklung als einen lebenslangen Lernprozess, in dem durch die Bewältigung von Anforderungen neue Kompetenzen erworben werden. Entwicklungsaufgaben in der Adoleszenz sind nach Havighurst (vgl. 1948/1967, S. 33ff.) die folgenden:

- Aufbau einer Freundesgruppe mit Gleichaltrigen beiderlei Geschlechts Rollenübernahme der weiblichen oder männlichen Geschlechterrolle
- Annahme der eigenen körperlichen Veränderungen und Ausleben der körperlichen neuen Möglichkeiten Erlangung von emotionaler Unabhängigkeit von Eltern und anderen Erwachsenen
- Bereitschaft für das Eingehen einer Paarbeziehung und Antizipation eines Modells von Familie
- Planung einer beruflichen Ausrichtung
- Bewusstsein über Werte und die eigenen ethischen Grundannahmen erwerben, Entwicklung einer ideologischen Haltung
- Soziale Verantwortung im Handeln beabsichtigen und erlangen

Bezogen auf die Gestaltung erster Liebesbeziehungen müssen verschiedene Entwicklungsaufgaben vernetzt bewältigt werden. Aufbau der Freundesgruppe, Übernahme der Geschlechterrolle, Akzeptanz neuer Körperbilder und -funktionen, die Lösung von den Eltern und die Bindung an einen Partner/eine Partnerin sind in der Übergangsphase der Adoleszenz zu erlernen. Das theoretische Konzept von Havighurst (1948/1967) zeigt einmal mehr, wie komplex die Anforderungen an Jugendliche für sie selbst erscheinen mögen, aber auch für sie in der Gruppe und in ihren (intimen) Beziehungen. Dabei soll angemerkt werden, dass im Rahmen der Aufnahme und Gestaltung von intimen Beziehungen auch die Wahrung der Grenzen im Rahmen der sexuellen Selbstbestimmung gelernt werden muss: „[…] they have to learn to respect their partners’ right to sexual self-determination and refrain from any other behaviors that might put pressure on another person to engage in sexual activities“ (Krahé 2014, S. 75). Die von Havighurst (1948/1967, S. 33ff.)

aufgeführten Entwicklungsaufgaben und Identifikationen münden in dem Erwerb einer individuellen Reife des einzelnen jungen Erwachsenen. Identifikations“figuren“ sind nach Havighurst (ebd. S. 66) in der Adoleszenz z. B. „[…] successful age-mates […] glamourous adults, such as movie stars, soldiers, airplane pilots, athletes, outlaws: […] heroes read about, such as Abraham Lincoln […]; […] attractive and successful young adults […]“. Kritisch anzumerken sei, dass hier sehr die Anlehnung an erfolgreiche Personen im Vordergrund steht. Bis auf die benannten „outlaws“ sind alle anderen „Heldinnen und Helden“, haben besonderes geleistet oder verfügen über besondere – auch körperliche – Eigenschaften. Die Orientierung Jugendlicher an diesen „Vorbildern“ scheint im Modell von Havighurst in Bezug auf die zu erreichenden Ziele schlüssig, er bezieht sich aber wenig auf das Erleben der Krise oder auch des Scheiterns wie es in der Konzeption der psychosozialen Entwicklung nach Erikson (1968/1980) formuliert wird. Gleichwohl sieht sein Konzept vor, dass die Bewältigung von Entwicklungsaufgaben auch zu einem späteren Zeitpunkt nachgeholt werden kann. Oerter und Dreher (2008, S. 332) akzentuieren, dass eine nicht erfolgreiche Bewältigung der Aufgaben der Entwicklungsphase Adoleszenz beim Jugendlichen zu einem dauerhaften Gefühl einer Identitätsdiffusion führen kann. Keupp, Ahbe, Gmür, Höfer, Mitzscherlich, Kraus und Sraus (2002, S. 16ff.) arbeiten in ihrem Beitrag „Identitätsarbeit im Epochenwandel“ aus, dass in der aktuellen spätmodernen Gesellschaft durch die vielfältigen Chancen (z. B. der verschiedenen beruflichen Entwicklungsmöglichkeiten) aber auch Risiken (z. B. der Angst zu scheitern und dem „Zwang“ zur Selbstdarstellung in Beruf und Freizeit) Erfahrungen von Verunsicherung nicht nur bei Jugendlichen befördert werden: „Aber eben genau weil die Erwachsenen dieser Phase entwachsen sind, ist für sie die inzwischen raumgreifende Erfahrung, daß Identitätsarbeit in lebenslanger und unabschließbarer Prozeß geworden ist, eine schmerzliche Einsicht, ein Verlust- und Verunsicherungserlebnis“. Beginnt die Suche nach dem Selbst in der Jugendphase, kann der Prozess des Sich-Findens jedoch nicht mit dem Übergang ins Erwachsenenalter als abgeschlossen betrachtet werden. Die Prozessualität in der Identitätskonstruktion, wie Keupp et al. (2002) sie postulieren, bedingt eine stetige Veränderung in der Selbstfindung vom Jugendalter an bis ins Erwachsenenalter.

4.1.2 Geschlechterstereotype und Geschlechterrollen

Geschlechterstereotype beschreiben Eigenschaften, die Frauen und Männern allgemein aufgrund ihrer biologischen Geschlechtszugehörigkeit zugeschrieben werden, Geschlechterrollen implizieren hingegen auch normative Erwartungen an die Individuen. Geschlechterrollen werden in der Gesellschaft in

sozialen Beziehungen ausgehandelt und in der gesellschaftlichen Praxis wie z. B. der Erziehung in den verschiedenen Institutionen wie Kindergarten oder Schule vermittelt. Nach Treibel und Seidler (2015) ist Geschlecht allgemein eine soziale Kategorie, deren Zuordnung nicht bewusst verläuft. Sie erfolgt zwangsläufig und dient der Orientierung. Verbunden mit der Zuordnung der Kategorie „Geschlecht“ ist auch die Zuordnung von Geschlechterstereotypen. Von der Gesellschaft positiv konnotierte und damit sozial erwünschte Eigenschaften aber auch Verhaltensweisen werden im Rahmen der Identitätsentwicklung von Jugendlichen integriert. Diesem (psychosozialen) Modell des Erwerbs von Geschlechterrollen liegt ein dynamisches Verständnis zugrunde. Geschlechterrollen werden antizipiert, im Prozess der Antizipation werden gesellschaftliche Anforderungen wahrgenommen und finden Eingang in das Verhalten auch in jugendlichen Liebesbeziehungen. Mit diesen Ausführungen kann eine Auffassung von Geschlechterrollen als Konstrukte etabliert werden. Geschlechterrollen sind einerseits einem gesellschaftlichen Wandel unterworfen und bleiben doch gleich, wie z. B. Popp (2003) es am Beispiel der Geschlechtskonzepte, wie sie es nennt, für Mädchen und Jungen beschreibt. Wird gesellschaftlich immer noch bei Jungen von Eigenschaften wie Aggression, Dominanz und auch Kampf ausgegangen, soll das Verhalten von Mädchen durch Zurückhaltung, Sanftheit und die Vermittlung bei Konflikten gekennzeichnet sein. In der Annahme einer männlichen und einer weiblichen Sozialisation und der Aufrechterhaltung der Zuschreibungen als Gegenpole wird gesellschaftlich weiterhin auch die Gewalt als männliche Eigenschaft in bestimmten Kontexten stillschweigend bis zu einem gewissen Grad hingenommen (vgl. Popp 2013, S. 198). Eine wechselseitige Bedingtheit der Geschlechterrollen wird durch die jeweiligen Zuschreibungen aufrechterhalten. Die teilweise starren Interpretationen des eigenen Geschlechtskonzepts in der Adoleszenz dienen der (Selbst)Erfahrung im Prozess der Konstruktion der geschlechtlichen Identität. Bei einer Betrachtungsweise der Geschlechterrolle als soziale Konstruktion kann die Dynamik auch von gewaltförmigen Beziehungen differenziert verstanden werden. Männer und Frauen wirken durch ihr Handeln in Geschlechterrollen in der Gesellschaft und halten dadurch auch die sozialen Konstruktionen von Geschlecht aufrecht. Popp (2003) führt dazu aus „Auch im Alltag wird das Bild vom männlichen Täter und weiblichen Opfer verfestigt und die Konstruktion damit aufrechterhalten“ (S. 199). Treibel und Seidler (2015) haben in einer experimentellen Studie über das Internet Alltagsvorstellungen u. a. zu Gewaltopfern untersucht. Hier zeigte sich erneut, dass Frauen als Opfer und Männer als Täter wahrgenommen werden, die „[…] stereotype, erwartete »Normalität« in der bundesdeutschen Bevölkerung“ (S. 536). Werden weibliche Opfer stärker als Opfer bezogen auf die Verletzlichkeit wahrgenommen, wird Männern als Täter

eine schwerwiegendere Tat zugeschrieben als weiblichen Täterinnen. Daraus folgt nach Treibel und Seidler, dass selbst in der Rolle der Täterin der Stereotyp von Frauen als „schwachem“ Geschlecht sichtbar wird. Lamnek, Luedtke und Ottermann (2006) merken an, dass in der Durchsetzung von Interessen im Kontext „häuslicher“ Gewalthandlungen diese auch als Mittel zur Konstruktion von Geschlecht verstanden werden können. Durch Gewalthandlungen werden Geschlechter(rollen) entworfen und gestaltet, Vorurteile und Stereotype bedient. Ebenso wie die soziale Konstruktion Geschlecht kann auch die soziale Konstruktion von Gewalt als dichotome Struktur begriffen werden: Mann-Frau und Opfer-Täter. Rollenerwartungen sind mit diesem dichotomen System verbunden, sie betreffen auch schon Kinder und Jugendliche in ihrer Entwicklung zum Erwachsenen. Die Zuschreibungen verändern sich mit gesellschaftlichen Veränderungen wie z. B. der Zunahme der Erwerbstätigkeit von Frauen, gleichwohl ist im Geschlechterverhältnis nach wie vor in einigen Bereichen eine Traditionsgebundenheit zu beobachten. Lamnek et al. (2006) merken an, dass dieses bedeuten könne, „[…] dass die Konstruktionen von Geschlecht möglicherweise mächtiger sei als das gelebte Verhalten […]“ (S. 26). Popp (2003) weist weiter daraufhin, dass gerade gesellschaftlich und damit im öffentlichen Raum Gewalthandlungen von Mädchen anders bewertet werden als die von Jungen. Werden Mädchen gewalttätig, wird dieses Verhalten als außerhalb einer Normalitätskonstruktion stehend betrachtet. Frauen, die gewalttätig handeln, werden psychiatrisiert, Männer in erster Linie strafrechtlich verfolgt (wobei selbstverständlich auch Frauen, so es zu einer Anzeige durch den Mann kommen sollte, was allein schon in Fällen häuslicher Gewalt selten genug ist, ebenso als Beschuldigte zu verzeichnen sind). Was bedeutet diese Diskussion der Geschlechterrollenkonstruktion für die vorliegende Arbeit? Die Annahme, dass in einer zweigeschlechtlichen Beziehung wechselseitige Rollenzuschreibungen (die gerade in der Zeit des Geschlechterrollenerwerbs in der Pubertät als besonders fragil zu werten sind) erfolgen, zeigt, dass im Aushandeln der Teenager-Beziehung auch das eigene Geschlecht und damit verbunden Bilder zu gesellschaftlich erlaubter, als normal bewerteter Gewalt polarisierend in beiden Beziehungspartner_innen wirken können.

4.1.3 „Der Teenager“: Jugendliche als besondere Zielgruppe der sozialpsychologischen Forschung

Der Begriff des Teenagers kann mit dem des Jugendlichen/der Jugendlichen synonym verwendet werden und umfasst in der Regel die Zeitspanne von 13 bis 19 Jahren (vgl. Averdijk et al. 2013). Die Verwendung dieses Begriffs in der vorliegenden Arbeit beruht auf dem Bezug zu der (großen) Gruppe von

Jugendlichen, die an dem Präventionsprojekt „Gegen Gewalt in Teenagerbeziehungen“ teilnehmen (und sich selbst – zumindest in den Klassen 7 und 8 – als „Teenager“ bezeichnen) und zudem ordnet ihn sich auch die Gruppe von Jugendlichen in Paarbeziehungen zu, zu der aus den Befragungen der Expertinnen- und Experten Einschätzungen abgegeben wurden. Das Themenfeld der Gewalt in Teenagerbeziehungen wird in den Expertinnen- und Experten-Interviews stets der oben genannten Altersspanne zugeordnet, eben den Teenagern. Des Weiteren muss angemerkt werden, dass die meisten Teilnehmerinnen und Teilnehmer an den Gruppendiskussionen dieser Altersgruppe angehören. In den im zweiten Kapitel dieser Arbeit dargelegten Studien zu Gewalt in Teenagerbeziehungen verwenden die meisten Autorinnen und Autoren den Begriff des Teenagers synonym mit dem des/der Jugendlichen (vgl. Blättner et al. (2013), Averdijk et al. (2013)). Explizit auf Teenager bereits im Titel bezieht sich die Studie von Averdijk et al (2013). Blättner et al. (2013) geben ihre Studie die Überschrift „TeDaVi“, wie weiter oben dargestellt, wird darin das Ausmaß von „Teen Dating Violence (TeDaVi)“ bezogen auf das Bundesland Hessen untersucht. „Teen Dating Violence“ ist dem amerikanischen Sprachgebrauch entnommen und wird international als Oberbegriff für das Phänomen des grenzüberschreitenden und gewalttätigen Verhaltens während Dates oder in ersten Paarbeziehungen unter Jugendlichen verwendet. Folgen sexueller Übergriffe und Grenzverletzungen für Jugendliche werden in Deutschland in längerer Tradition von Krahé und Scheinberger-Olwig (2002) aus sozial- und entwicklungspsychologischer Perspektive erforscht. Für die vorliegende Arbeit ist zu akzentuieren, dass die Erfahrungen der ersten Liebesbeziehungen bezüglich grenzüberschreitendem Verhalten im Hinblick auf das Zufügen körperlicher und/oder sexualisierter Gewalt untersucht werden. Der Begriff des „Date“ ist im englischen Sprachraum von „Verabredung“, „Miteinander ausgehen“ bis „Miteinander gehen“ sehr weit gefasst, der Begriff des „Teen“ kann als Jugendliche/r übersetzt werden. Auch für den Terminus „Teen Dating Violence“ ist in den Studien keine einheitliche Definition vorgegeben (vgl. Brzank et al. 2013). Die sich (aus)gestaltende Beziehung zwischen Teenagern mit einem Anspruch auf das wechselseitige Wahrnehmen der Beziehung als „Miteinander gehen“ stellt den Bezugspunkt für die vorliegende sozialpsychologische Perspektive dar.

Aus kulturwissenschaftlicher Sicht hat Jon Savage (2008) die Entwicklung des Begriffs des „Teenagers“ bezogen auf die Zeitspanne 1875-1945 hergeleitet. In der Einleitung zu seinem Werk weist er das Jahr 1944 als die „Geburtsstunde“ der Verwendung des Begriffes „Teenager“ aus. Kritisch setzt er das Konstrukt des Teenagers in Verbindung mit Marktwirtschaft und Konsum, die Gruppe der Teenager wird ab diesem Zeitpunkt seiner Ansicht nach erstmalig als Zielgruppe für Konsumgüter wahrgenommen und damit verbunden als eine

soziale Gruppe, die eigene Rituale lebt, gesellschaftliche Forderungen stellt und bestimmte Rechte beansprucht. Mit dem Ende des zweiten Weltkriegs und dem damit verbunden Sieg der USA kam der Begriff „Teenager“ über die amerikanischen Alliierten im amerikanischen Sektor auch nach Deutschland, wo er für die Beschreibung einer bestimmten Altersgruppe dient. Bezogen auf die Bedeutung der Zuschreibung „Teenager“ für Jugendliche für die Wirtschaft kann ein Bogen zur Marktforschung geschlagen werden. Im Jahr 1998 beschäftigte sich bereits die Jugendzeitschrift BRAVO in Kooperation mit dem Marktforschungsinstitut EMNID (1999) mit der Frage der Zielgruppe der Jugendlichen für das Produktmarketing. Begründet wurde das Forschungsinteresse mit der Frage nach Veränderungspotentialen bei Jugendlichen, bezogen auf Jugendkultur und Trendsetting. Dabei kann davon ausgegangen werden, dass das „Wir“-Gefühl in einer Gruppe von Teenagern durchaus belebt wird durch den Wunsch nach „trendigen“ Kleidungsstücken, Frisuren oder Accessoires. Dazu gehören aber auch die Verehrung bestimmter Musikerinnen und Musiker oder Schauspielerinnen und Schauspieler. Es gibt zu jeder Zeit bestimmte Filme oder auch (Computer)Spiele, die von jugendlichen Gruppen bevorzugt und somit zu einem Trend werden. Daraus resultierend wird einmal deutlich, wie der Begriff auch aus der Perspektive der Marktforschung durchaus erhaltenswert erscheint.

Im soziologischen Kontext sei noch angemerkt, dass der Begriff des Teenagers auch in einer anderen Schreibweise auftaucht: „Teen-Ager“. In diesem Sinn wird er z. B. vom amerikanischen Soziologen Coleman (1967) für seine Studie „The Adolescent Society“ genutzt. Coleman beschäftigt sich mit der Frage, welche Bedeutung die Bezogenheit der Jugendlichen auf ihre Peergroup für Erziehungs- und Bildungsprozesse im Allgemeinen hat und beschreibt den abnehmenden Einfluss der Eltern auf den Jugendlichen/die Jugendliche im Kontrast zum zunehmenden Einfluss der Peergroup. Dazu untersucht er unter anderem das Freizeitverhalten von Jungen und Mädchen und merkt kritisch an, das Jugendliche immer mehr aus der Welt der Erwachsenen ausgeschlossen seien, da z. B. die traditionelle Farmarbeit des Vaters gemeinsam mit dem Sohn in modernen Gesellschaften kaum noch gelebt wird. Da Teenagerbeziehungen in seiner Studie nicht zum Untersuchungsfeld gehören, soll hier darauf nicht weiter eingegangen werden.

Im folgenden Kapitel wird explizit die Teenagerbeziehung in den Blick genommen.

4.2 Aufbau und Gestaltung von jugendlichen Liebesbeziehungen im Kontext von Familie und Peergroup aus entwicklungspsychologischer Perspektive

Die jugendliche Liebe ist in weitgehendem Maß ein Versuch, zu einer Definition der eigenen Identität zu gelangen, indem man sein undeutliches Selbst-Bild auf einen anderen projiziert und es so zurückgeworfen und allmählich geklärt sieht. Daher besteht ein so großer Teil der jungen Liebe aus Gesprächen. (Erikson 1968/1980, S. 135)

Neben den weiter oben dargelegten theoretischen Grundannahmen zur Bedeutung von signifikanten Anderen in der Adoleszenz im Hinblick auf die Entwicklung der eigenen Identität in Beziehungen, sollen in diesem Abschnitt ausgewählte Konzepte zum Aufbau und der Gestaltung jugendlicher Liebesbeziehungen in Auszügen dargelegt, soweit möglich verknüpft und kritisch reflektiert werden. Wie viele Jugendliche leben in Beziehungen, ab welchem Alter nehmen sie feste Paarbeziehungen auf? Wendt (2010) führt aus, das im Rahmen der repräsentativen pairfam-Studie (pairfam 2010) mit dem Titel „Beziehungs- und Familienentwicklungspanel" in einer Befragung von 4338 Jugendlichen in der jüngsten Altersgruppe 1 (15-17 Jahre) nur 26% der Befragten angeben, aktuell in einer Partnerschaft zu leben (Die Analysen, auf die Wendt sich in dem Vortrag aus dem Jahr 2010 bezieht, stammen aus der ersten Erhebungswelle des Beziehungs- und Familienpanels und sind im Arbeitspapier von Eva-Verena Wendt, Markus Schaer, Franziska Schmahl, Carolin Thönnissen und Sabine Walper; LMU München, Juni 2010, veröffentlicht.). In der Regel haben nach Wendt (2010) in jeder Altersstufe die Mädchen bereits häufiger feste Beziehungen als die Jungen, was mit der früheren körperlichen Reifung der Mädchen und deren Wahl eines zumeist älteren Beziehungspartners in Zusammenhang gebracht werden kann. Ebenso, wie mit zunehmendem Alter die Gruppe der Jugendlichen wächst, die in festen Beziehungen leben, nimmt mit zunehmendem Alter auch die Dauer der festen Beziehung zu. Wendt (2010) nimmt dafür wiederum die Altersgruppen der 15 bis 17-jährigen Jugendlichen in den Fokus. Partnerschaften dieser Altersgruppe dauern bezogen auf die o. g. Erhebung im Rahmen der pairfam-Studie durchschnittlich ein Jahr, wohingegen es in der Altersgruppe der 25-27-jährigen bereits 5,1 Jahre sind (vgl. Wendt et al. 2010, S. 4). Seiffge-Krenke (2003) kommt in ihrer Langzeitstudie mit 145 Jugendlichen ab 13 Jahren bis 21 Jahren zu etwas anderen Zahlen. Im Verlauf der Studie sind 42 Jugendliche ausgeschieden, so dass sich die Resultate auf 103 Jugendliche beziehen, 61 Mädchen und 42 Jungen. Die Paarbeziehungen der 13-jährigen Jugendlichen dauern nach Seiffge-Krenke (2003, S. 523) im Durchschnitt 3,9 Monate; die der 15-jährigen 5,1 Monate und die der 17-jährigen 11,8 Monate. (Der Vollständigkeit halber soll erwähnt werden,

dass die durchschnittliche Beziehungsdauer der befragten 21-jährigen bei 21,3 Monaten liegt. So wird der gesamte Zeitraum der Studie abgebildet.) Wendt und Walper (2013, S. 74) kommen im Rahmen der Auswertung der Daten aus der pairfam-Studie (pairfam 2010) zu ähnlichen Zahlen. Liegt bei den 15-jährigen die durchschnittliche Beziehungsdauer bei 5,6 Monaten, ist sie bei den 17-jährigen bereits auf 10,2 Monate angestiegen. Zusammengefasst lässt sich mit Größ und Wendt (2009, S. 34 f.) formulieren, dass je älter die Jugendlichen werden, feste Beziehungen zunehmen, die dauerhafter und stabiler sind. Das Paar verbringt zudem mehr Zeit miteinander als in der Peergroup und versucht, Gemeinsamkeit zu leben und zugleich Freiräume zu gewähren. Wechselseitige Unterstützung und emotionale Nähe nehmen zu, der konstruktive Umgang mit kritischen Situationen wie z. B. Eifersucht gelingt eher. Was sind nun Wünsche an die erste Liebesbeziehung? Nach Pinquart (2008) können im Aufbau von Paarbeziehungen Wünsche der Jugendlichen nach Intimität, Statuszuwachs, Beistand oder auch sexueller Befriedigung erfüllt werden. Inwieweit diese Erfahrungen sich auf die weitere Persönlichkeitsentwicklung der Jugendlichen positiv auswirken hängt von der Qualität der Erfahrungen ab. Das Erleben z. B. von Gewalt in der ersten Liebesbeziehung wird darauf bezogen zumeist in jeglicher Hinsicht als Verletzung erlebt: Intimität wird ausgenutzt und verraten, Beistand zerstört, Sexualität unter Umständen als Verletzung erfahren. Ein Statuszuwachs ist nicht (mehr) gegeben. Gut gelingende Paarbeziehungen fördern nach Pinquart (2008) das Erleben von Autonomie, da z. B. der oben genannte Aspekt des Beistandes oder auch der Unterstützung durch eine Beziehung im Idealfall dort erlebt werden kann und nicht mehr auf Eltern „zurückgegriffen" werden muss. Lenz (2009) formuliert aus soziologischer Perspektive, dass die erste Stufe einer Beziehung die auf Wiederholbarkeit angelegte Erfahrung von Sexualität impliziert. Er verwendet in diesem Kontext den Begriff der „Beziehungsarbeit" (Lenz 2009, S. 225), die, bezogen auf die Wiederholung von Sexualität, besondere Anforderungen auch an Teenager in ihren ersten Liebesbeziehungen stellt: Bedürfnisse müssen mitgeteilt und ausgehandelt werden, Formen und Grenzen der sexuellen Handlungen bestimmt werden. Dazu ist in dieser ersten Stufe auch die Bearbeitung der Fragestellung notwendig, ob sich aus den gemeinsamen sexuellen und emotionalen Erfahrungen ein Konzept für das Zusammenleben als Paar entwickeln kann. Lenz führt weiter aus, dass durch die gemeinsame Sexualität (die sicher noch nicht in allen Teenagerbeziehungen überhaupt gelebt wird, beziehen wir die durchschnittliche Dauer der ersten Liebesbeziehung von drei Monaten ein, wie sie in der BRAVO Dr. Sommer Studie der Bauer Media Group et al. von 2009 in der Selbsteinschätzung Jugendlicher angegeben wird) ein Regelungsbedarf entsteht, in dem Standards des wechselseitige Umgangs miteinander festgelegt werden müssen (vgl. Lenz 2009, S. 228). Brown (1999) entwickelt ein Vier-

Phasen-Modell für den Aufbau von Paarbeziehungen, welches vertiefend Wünsche von Jugendlichen und Anforderungen an Jugendliche zur Beziehungsgestaltung detailliert darlegt. Er unterscheidet die Initiationsphase, die Statusphase, die Zuneigungsphase und die Bindungsphase (deutsch nach Pinquart 2008, S. 5), im englischen Original: Initiation Phase, Status Phase, Affection Phase, Bonding Phase (Brown 1999, S. 296 ff). Der ersten Phase der Entwicklung einer romantischen Liebesbeziehung (Initiationsphase) ist dabei eher die Entwicklung des Selbstkonzepts zugeordnet, hier geht es wie weiter oben beschrieben um die Konturierung des Selbst durch die Beziehung zum anderen. Diese Phase ist dem frühen Jugendalter zugeordnet. Die eigene Person steht im Zentrum der Beziehung, das Gegenüber und auch die Beziehung selbst stehen noch im Hintergrund. Die Statusphase (frühes bis mittleres Jugendalter) ist geprägt durch das Abgleichen der sozialen Anforderungen aus der Peergroup bezüglich der Beziehungspartnerin/des Beziehungspartners: die neuen Liebesbeziehungen dienen dazu, den eigenen Status in der Peergroup zu verbessern oder aber auch durch Auswahl des „falschen" Beziehungspartners, der „falschen" Beziehungspartners zu verschlechtern. Die Kriterien für passende oder unpassende Beziehungspartnerinnen und -partner werden dabei von der Peergroup festgelegt. Zudem kann in dieser Phase auch das „Sich brüsten" mit Eroberungen beim anderen Geschlecht zu den Ritualen in der Peer Group gehören. Nach Dreher und Dreher (1985) gehört es zu den Entwicklungsaufgaben im Jugendalter, eine Gleichaltrigen-Gruppe oder auch Freundesgruppe, Clique oder Peergroup aufzubauen. Darunter verstehen sie die Aufnahme und die Aufrechterhaltung vertiefter Beziehungen sowohl zum gleichen Geschlecht als auch zum anderen Geschlecht in einer Gruppe. Im Folgenden soll dieses Verständnis der Freundesgruppe oder Peergroup eine Grundlage der Analyse von jugendlichen Liebesbeziehungen im Bezug zur Peergroup sein. Mit Wendt (2010) kann hervorgehoben werden, dass eine Freundesgruppe auch als eine Art der Partnerinnen- bzw. Partner-Börse verstanden werden kann: viele Jugendliche lernen „[…] ihren Partner im Freundes- und Bekanntenkreis oder in Schule bzw. Ausbildung kennen" (Wendt 2010, S. 9). In der Gruppe der Gleichaltrigen werden erste Beziehungserfahrungen ermöglicht, sie gibt Unterstützung bei Aufnahme der Beziehung aber auch bei einer Trennung. Freundinnen oder Freunde dienen dazu, Vertrautheit aber auch Konflikte und deren Bewältigung zu erleben. Oerter und Dreher (2008) führen dazu aus, dass gerade in der mittleren Adoleszenz das „Sich Anvertrauen" in freundschaftlichen Beziehungen an Bedeutung für die Identitätsbildung zunimmt. Sie umschreiben die Erwartungen an freundschaftliche Beziehungen mit den Worten „[…] Verständnis, Vertrauen und Verlässlichkeit […]" (Oerter & Dreher 2008, S. 326). Bezogen auf die Shell Jugendstudie 2010 kann bestätigt werden, dass bei den 12 - 25 jährigen Jugendlichen Freunde und Freundinnen die ersten

Ansprechpersonen für Probleme und Sorgen sind: 79% der befragten Jugendlichen vertrauen sich einer Freundin/einem Freund an, wenn sie Probleme haben. Nur 21% tun das manchmal oder nie. Erfahrungen von Vertrautheit und Verlässlichkeit können im Idealfall in spätere Liebesbeziehungen aufgenommen und vermittelt werden.

Das Handeln in späteren Paarbeziehungen kann durch die Kontakte und unterschiedlichen Beziehungen in der Gleichaltrigen-Gruppe vorweggenommen werden und verschiedene Auswirkungen des eigenen Verhaltens können reflektiert werden. In der Zuneigungsphase steht die emotionale Verbundenheit mit dem Gegenüber im Vordergrund. Wünsche der Partnerin/des Partners dominieren die der Peergroup, diese hat weniger Einfluss auf die Beziehungsgestaltung. Gefühle werden vertieft erlebt, gleichzeitig nimmt die wechselseitige Unterstützung zu. Ebenso kann von einem Anstieg sexueller Handlungen ausgegangen werden. In der Bindungsphase wird die Beziehung verfestigt, gemeinsame Perspektiven werden aufgebaut. Das psychologische Muster, das hier erkannt werden kann, ist die allmähliche Lösung des Individuums von der Gruppe hin zur Aufnahme der Paarbeziehung, wobei in der Initiationsphase zuerst die Lösung vom Elternhaus erfolgt (vgl. hierzu auch die soziologische Analyse dieses Ablösungsprozesses nach Hurrelmann 2007, S. 118 ff.: Er beschreibt die Ablösung vom Elternhaus auf fünf verschiedenen Ebenen: der psychischen, der emotionalen und intimen, der kulturellen, der räumlichen und der materiellen.). Das Phasenmodell von Brown (1999) kann mit den psychosozialen Entwicklungsphasen nach Erikson (1950/1984, S. 255 ff.) verknüpft werden, im Prinzip gelingt in dem so beschriebenen Prozess der Übergang von der Phase der Ich-Identitätsbildung (gegen Rollenkonfusion) zur Phase der Intimität. Brown (1999, S. 321) schlußfolgert:

> With the transition from Stage 5 to Stage 6 in Erikson´s theory, individuals must take that carefully crafted sense of identity and risk losing it in an attempt at *identity fusion* with their partner. A truly mature relationship, from Erikson´s perspective, requires partners to become so close that the boundaries of their identities are blurred.

Angemerkt werden soll an dieser Stelle, dass das Modell von Brown (1999) allerdings einen idealtypischen Verlauf der Entwicklung von Paarbeziehungen beschreibt, mit dem Nachteil, dass „[…] sie deren Vielfalt nicht gerecht werden.“ (Pinquart 2008, S. 5)

Beziehungen in der Initiationsphase und der Statusphase sind vermutlich von kürzerer Dauer als die der darauffolgenden Phasen, die allein schon aufgrund des Aufbaus von Intimität im Sinne von Vertrautheit und Sexualität mehr Zeit benötigen. Zu Beginn einer Liebesbeziehung geht es demnach mehr darum, die eigenen Bedürfnisse auszudrücken und gemeinsamen Aktivitäten nachzugehen. Taradash, Conolly, Pepler, Craig und Costa (2001) ließen in ihrer Studie „The interpersonal context of romantic autonomy in adolescence“

230 Jugendliche der Klassen 9-11, die aktuell in einer Paarbeziehung leben, Fragebögen zur Selbsteinschätzung ausfüllen. Sie legen dar, dass kurze Liebesbeziehungen der untersuchten Altersgruppe mehr durch die wechselseitige Zuneigung denn durch Vertrautheit gekennzeichnet sind. Interessant erscheint die Anforderung einer Balance zwischen Intimität und Autonomie in einer Liebesbeziehung. Mit zunehmender Dauer verändert sich die Qualität der Beziehung, statt der gemeinsamen Aktivitäten entsteht nun mehr Vertrautheit und gleichzeitig mehr Autonomie in der Beziehung. Schlußendlich führen sie aus:

> The results of this study indicate that autonomy is a feature of mid adolescents' romantic relationships. Our findings suggest that romantic autonomy and intimacy are co-developing processes, especially as these relationships become increasingly enduring. Consistent with our expectations, girls showed greater maturity of autonomy across all relationships than boys. For both boys and girls, romantic autonomy was associated with a capacity for autonomy in other significant relationships, providing support for a systems perspective on romantic relationships. (Taradash et al. 2001, S. 372)

Bezogen auf die Phasen der Adoleszenz nach Steinberg (2005a) könnten die Initiationsphase der frühen Adoleszenz, die Statusphase und die Zuneigungsphase der mittleren Adoleszenz, die Zuneigungs- und die Bindungsphase der späten Adoleszenz zugeordnet werden. Bezogen auf das in dieser Arbeit vorliegende Forschungsinteresse sollen die Statusphase und die Zuneigungsphase in der späteren Diskussion der empirischen Ergebnisse reflektiert werden, die dem Datenmaterial zugrundeliegenden Gruppendiskussionen wurden vorwiegend mit Schülerinnen und Schülern der Klassenstufe zehn geführt, im Schnitt also Mädchen und Jungen zwischen 15 und 17 Jahren. Um noch einmal zusammenzufassen: in dieser Lebensphase ist bereits ein erster Schritt der Loslösung vom Elternhaus vollzogen worden, es hat eine innere Stabilisierung durch eine Verstärkung der Bezogenheit auf sich selbst gegeben, gleichaltrige Freunde und Freundinnen gewinnen an Bedeutung. Durch die Auswahl der bestätigenden Anderen wird das eigene Selbstbild unterstützt. Vertrautheit und Konfliktfähigkeit werden in der Gruppe Gleichaltriger gelernt und gelebt. Durch den Anschluss an die Gleichaltrigen-Gruppe mit ihren eigenen Haltungen, Handlungen, Meinungen und auch der angeglichenen Sprache oder auch Kleidung ergibt sich für die Jugendlichen eine sichere Position aus der heraus sie die Trennung von den Eltern wagen können, ohne den Bezugsrahmen einer Gemeinschaft zu verlieren. Die erreichte Selbständigkeit kann zum einen als schmerzhaft erlebt werden, da sich ein Gefühl davon einstellt, unwiederbringlich nie wieder wie als Kind mit den Eltern leben zu können, mit der damit verbundenen naiven und unter Umständen entlastenden Sicht auf die Welt und deren Anforderungen. Auf der anderen Seite kann durch die Wahrnehmung der Eigenständigkeit ein Gefühl der besseren Regulation von Emotionen entstehen, die Jugendlichen können

milder mit sich und ihren „Fehlern“ umgehen: „Ein realistisches Selbst entwickelt sich, das von einem Selbstwertgefühl mit positiver Selbstwertregulation getragen ist und Unzulänglichkeiten und Mangelhaftigkeiten vor dem Hintergrund eines reifen Ich-Ideals zu relativieren lernt“ (Streeck-Fischer, 1994, S. 525).

Kritisch angemerkt werden soll an dieser Stelle, dass ein „idealtypischer Verlauf“ des Übergangs vom Elternhaus in eine Peergroup und von dort in eine Paarbeziehung vermutlich nicht reibungslos verläuft, insbesondere wenn an die vielen Subkulturen gedacht wird, die sich auch in Peergroups bilden und durchaus andere Lebensmodelle als das der Ehe mit sich anschließender Familiengründung präferieren und diese Lebensmodelle in anderen Beziehungs- und auch Wohnformen umsetzen.

Das Erleben der Widersprüche in den verschiedenen Rollen kann in ersten Liebesbeziehungen dazu führen, dass die Jugendlichen sich auch gegenüber ihrer Beziehungspartnerin/ihrem Beziehungspartner „rigoros“ verhalten, um sich als einheitlich zu erleben. Gleichzeitig weisen sie dadurch ihr Gegenüber auf bestehende Diskrepanzen in den Erwartungen hin. Zur Bedeutung der Peergroup für die Entwicklung erster romantischer Liebesbeziehungen soll ein weiterer interessanter Aspekt aus einem Forschungsprojekt „Freundschaftsbeziehungen in innerethnischen Netzwerken“ im Beitrag „Freundschaften im Jugendalter“ von Reinders (2003) hinzugezogen werden, der im Schwerpunkt eine Untersuchung von Freundschaftsbeziehungen im Jugendalter vornimmt. Reinders (2003) beschreibt die Veränderungen der Freundschaftsbeziehungen zur Peergroup im Vergleich zur jugendlichen Paarbeziehung dahingehend, dass die Freundschaften innerhalb der Peer-Group den Aufbau der ersten Liebesbeziehung unterstützen, gleichzeitig aber immer mehr an Bedeutung verlieren. Connolly, Furman und Konarski (2000) gehen von einer wechselseitigen Einflussnahme von Peergroup auf die erste romantische Beziehung und umgekehrt aus. Die Peergroup ermöglicht und erleichtert das Kennenlernen der Person, in die die/der Jugendliche sich verliebt hat, sie bietet eine Art „soziales Fundament“, von dem aus erste Annäherungsversuche unternommen werden können und das ebenfalls erste Enttäuschungen auffangen kann. Das Ziel der Studie von Conolly, Furman und Konarski (2000) ist es, herauszufinden, welche Rolle die Peergroup bei der Entwicklung von romantischen Liebesbeziehungen innehat, sie haben dazu 180 High-School-Schülerinnen und -schüler über drei Jahre mit einem Peer Relationships Questionnaire (vgl. Connolly et al. 2000, S. 1397) befragt. Ein Ergebnis, welches auch in der vorliegenden Arbeit relevant werden wird, ist das des wechselseitigen Einflusses von Peergroup und erster Liebesbeziehung. In den Ergebnissen der Auswertung der Gruppendiskussionen, die im empirischen Teil dieser Arbeit zusammengefasst sind, finden sich Hinweise auf die Bedeutung der Peergroup in der

Hinsicht, dass sich die Jugendlichen fragen, ob ihre Peergroup die gewählte Partnerin/den gewählten Partner akzeptiert, heißt: Passt sie oder er zur Peergroup? Gleichzeitig reflektieren sie kritisch ihre Peergroup aus der Position der Liebesbeziehung heraus. Ebenso können Partnerinnen und Partner auch Teil der Peergroup werden. Conolly, Furman und Konarski (2000, S. 1406) beschreiben diesen Prozess wie folgt:

It is important to emphasize that romantic relationships are likely to influence peer relationships as well. Romantic relationships may influence the makeup of the peer network as romantic partners introduce new adolescents to the group and new roles that were previously played by other peers are adopted.

Auch Steinberg (2005a) geht der Frage nach, was erste romantischen Liebesbeziehungen ausmacht. Seiner Ansicht nach geht es um das Erleben und das zum Ausdruck bringen von Intimität. Das „Erlernen" von Intimität ist dabei eher den gleich- oder auch gegengeschlechtlichen Freundschaften zuzuordnen (als Beispiel kann hier das Anvertrauen von Geheimnissen genannt werden). Die Bedeutung von engen Freundschaften im Unterschied zu Liebesbeziehungen liegt nach Steinberg (2005a) in deren unterstützender Funktion. Gleichwohl muss berücksichtigt werden, dass je nach Verhaltenskodices in der Peergroup das dort antizipierte Verhalten sich negativ auf die Beziehungsaufnahme auswirken, kann, wenn z. B. in der Behandlung des anderen Geschlechts respektloses Verhalten präsentiert wird. Pinquart (2008) reflektiert die widersprüchlichen Anforderungen an Jugendliche beim Aufbau erster romantischer und sexueller Liebesbeziehungen im Jugendalter: von Seiten der Eltern wird erwartet, dass möglichst viel Zeit im schulischen Kontext verbracht werden soll, heißt, in Lernen gegeben werden soll und damit weniger in Beziehungen. Gleichzeitig kann die Jugendliche/der Jugendliche sich durch seine Freundesgruppe auch unter Druck gesetzt fühlen, Beziehungen zum anderen Geschlecht aufzunehmen. Dabei weist Pinquart darauf hin, dass es aufgrund von unterschiedlichen Zuschreibungen zu den Geschlechtern notwendig sein kann, „[…] beim Beziehungsaufbau eigene Wünsche und die potenzieller Partner auszuhandeln" (Pinquart 2008, S. 4). Im Unterschied zu Paarbeziehungen Erwachsener betonen Wendt und Walper (2006), dass Jugendliche wechselseitig noch nicht die Funktion übernehmen müssen, für den Beziehungspartner/die Beziehungspartnerin emotionale Sicherheit und Unterstützung in schwierigen Situationen zu gewährleisten. Für Jugendliche in Krisensituationen können diese emotionalen Unterstützungsangebote in der Regel von den erwachsenen Bezugspersonen übernommen werden, insofern diese dazu in der Lage sind. Es bestünde eine Überforderungssituation für Jugendliche, sollten sie bereits in ihren ersten Liebesbeziehungen derart elementare Unterstützungsaufgaben für ihr Gegenüber übernehmen. Die Entwicklung der Identität steht im Vordergrund, verbunden mit den

unterschiedlichen Rollenerwartungen. Wendt und Walper (2006) führen weiter aus, das der Aufbau jugendlicher Liebesbeziehungen eine Art „Übungsfeld“ für den Erwerb von Beziehungskompetenzen darstellt. Diese Beziehungskompetenzen müssen gerade im Hinblick auf die Gestaltung längerer und intensiverer Paarbeziehungen im Erwachsenenalter gelernt werden. An dieser Stelle kann erneut auf Erikson (1950/1984) verwiesen werden, der in der Entwicklungsphase „Intimität gegen Isolierung“ bezogen auf das junge Erwachsenenalter das Gelingen des Aufbaus intimer Beziehungen für wichtig erachtet. Prägend für den Aufbau und die Gestaltung erster Liebesbeziehungen sind nach Wendt und Walper (2006) insbesondere die Erfahrungen mit Beziehungsmodellen der Herkunftsfamilie. Sowohl die elterliche Beziehung aber auch die Wahrnehmung von Rollenmodellen beeinflussen die Ausgestaltung von Beziehungen im Teenageralter. Im Fokus des Beitrags von Wendt und Walper (2006) steht dabei die Frage nach dem Einfluss des Miterlebens der elterlichen Scheidung auf die Qualität der jugendlichen Liebesbeziehung sowie damit verbunden die zugrundeliegenden Transmissionsprozesse. Dazu wurde Datenmaterial einer zweiten Befragungswelle von 1997 des von der Deutschen Forschungsgemeinschaft geförderten Projektes „Familienentwicklung nach der Trennung“ herangezogen. 588 Jugendliche zwischen 10 und 20 Jahren wurden zu ihren Partnerschaften befragt, sie hatten unterschiedliche Formen von Herkunftsfamilien. Ein Einfluss der Familienkonstellation auf den Partnerschaftsstatus ließ sich dabei nachweisen, Jugendliche aus sog. Kernfamilien berichten insgesamt weniger über aktuell bestehende Paarbeziehungen als Jugendliche aus Trennungsfamilien. Jugendliche aus Stiefvater-Familien weisen gegenüber Jugendlichen aus sog. Kernfamilien oder sog. Mutterfamilien die höchste Wahrscheinlichkeit auf, aktuell in einer Paarbeziehung zu leben (vgl. Wendt & Walper 2006, S. 432). Ein Einfluss der Familienkonstellation auf die Länge von Partnerschaften konnte nicht nachgewiesen werden. Interessant für die vorliegende Arbeit ist eine weitere Untersuchungsebene der Studie von Wendt und Walper (2006), in der sie erforschen, inwieweit sich der elterliche Umgang mit Konflikten auf die Beziehungen der Jugendlichen auswirkt. Sie kommen zu dem Ergebnis, dass der Konfliktstil der Mutter mit ihrem Partner Auswirkungen auf die Qualität der Partnerschaft der Jugendlichen hat: „So weisen Jugendliche, deren Mütter hohe verbale Aggression im Konflikt mit ihrem Partner berichten, weniger gelungene Individuation und mehr Konflikte in der Partnerschaft auf.“ (Wendt & Walper 2006, S. 433). Damit verbunden sind Rückzugsverhalten der Mütter sowie mehr Bindungsunsicherheit. Interpretiert wird dieses Ergebnis mit der Theorie zum Modellernen nach Bandura (1979). Es stellt sich die Frage, wie mit Hilfe dieses Ansatzes auch die Weitergabe von gewalthaltigen Konfliktstrategien im Rahmen von Bewältigungsversuchen bei

Konflikten in jugendlichen Paarbeziehungen im Rückgriff auf elterliche Konfliktlösungen verstanden werden kann. Nach Wendt und Walper kommt insbesondere der Beziehung zwischen der Mutter und dem Kind eine besondere Rolle zu (vgl. Wendt & Walper 2006), indem die Stabilität der Mutter-Kind-Beziehung „[…] die wesentliche direkte Ressource für eine entsprechende Sicherheit in den Liebesbeziehungen der Jugendlichen liefert, […]“ (Wendt & Walper 2006, S. 434). In einer Präsentation zu einem Vortrag von Kindler (2010) im Rahmen einer Fachtagung zum Thema „Gewalt in Teenagerbeziehungen“ vom 17. Februar 2010 finden sich Hinweise zur Thematik des Einflusses von Erfahrungen miterlebter Partnerschaftsgewalt zwischen den Eltern auf die Gestaltung der eigenen Liebesbeziehungen als Jugendliche. Auch Kindler geht in seiner Einführung zum Vortrag davon aus, dass Gewalt in Teenagerbeziehungen ein Thema mit aktueller gesellschaftlicher Relevanz ist, da sie kein Randphänomen mehr ist und zudem ein Verstetigungs- aber auch Verschärfungspotential für die Gruppe der betroffenen Jugendlichen beinhalten kann. Zudem weist er auf mögliche Folgen für die Opfer hin. Brzank et al. (2013, S. 477) zeigen die gesundheitlichen Folgen von Teen Dating Violence unterteilt in nicht-tödliche und tödliche Folgen auf, als Beispiele sollen hier aus dem Bereich der nicht-tödlichen Folgen körperliche Folgen wie Hämatome, Verstauchungen oder Frakturen, aus dem Bereich der gesundheitsgefährdenden Strategien ein erhöhter Tabak-, Alkohol- und Drogenkonsum sowie aus dem Bereich der reproduktiven Gesundheit ein riskantes Sexualverhalten genannt werden. Zu den tödlichen Folgen gehören Selbstmord oder Tötung. Psychische Folgen betreffen u.a. die schulischen Leistungen und können sich in einem Schulabbruch zeigen oder in einem negativen Selbstwertgefühl. Auch Böhm (2006) und Krahé (2008) belegen durch ihre Untersuchungen das Vorkommen schwere Viktimisierungen von Jungen und Mädchen durch die Erfahrung körperlicher oder sexualisierter Gewalt in Paarbeziehungen. Kindler (2010) weist auf eine Weitergabe-Rate Partnerschaftsgewalt hin, die in mehreren Längsschnittstudien von einem vier- bis fünffach erhöhten Risiko ausgeht. Für die Forschung fordert er einen Ansatz, wie er in Längsschnittstudien verfolgt wird, (Kindler 2002, Kindler 2010) sowie die Untersuchung von Fällen, in denen die miterlebte Partnerschaftsgewalt der Eltern nicht weitergegeben wird. Für die Beratungs- und Präventionsarbeit müssen nach Kindler (2010) insbesondere Interventionsstrategien entwickelt werden, die die Strukturen der Übertragung problematischer gewalthaltiger Beziehungsmuster von Eltern zu Kindern und Jugendlichen berücksichtigen und verändern. Eine Evaluation zur Wirksamkeit sollte ebenfalls aufgenommen werden. Gewalt in Teenagerbeziehungen kann sich nach Kindler (2010, S. 12) bezogen auf die Beziehungsgestaltung dadurch entwickeln, dass die durch die Partnerschaftsgewalt in ihrer Herkunftsfamilie

betroffenen Jugendlichen eine „[…] belastete Bindungsentwicklung, Beeinträchtigungen in der Fähigkeit zum Umgang mit sozialen Regeln und schädliche Haltungen […]" zeigen. Auch ist eine frühere Traumatisierung möglich. Wie in den vorhergehenden Abschnitten ausgeführt wurde, ist die Identifikation mit signifikanten Anderen, wie den Eltern, für die psychosoziale Entwicklung von Kindern elementar. Rollenmodelle werden verinnerlicht. Eine Täter-Opfer-Dynamik in der elterlichen Paarbeziehung bezogen auf das Ausüben von Gewalt kann in den verinnerlichten (Geschlechter)Rollen weiterwirken und so erneut zu Gewalt in den ersten jugendlichen Beziehungen führen. Konfliktstrategien sind dann begrenzt auf ein gewalttätiges Durchsetzen eigener Forderungen durch die Ausübung von Macht. Wendt und Walper (2006) benennen in ihrer Analyse der Transmissionseffekte als einen Wirkfaktor für den Erwerb positiver Konfliktlösungsstrategien im Sinne einer konstruktiven Bearbeitung von Meinungsverschiedenheiten das Miterleben von Verbundenheit in der Paarbeziehung der Eltern. Sie weisen ähnlich wie Kindler (2010) daraufhin, dass aufgrund der Erkenntnisse aus dem ihnen vorliegenden Datenmaterial die Entwicklung und Durchführung spezifischer Beratungs- und Interventionsmaßnahmen für Jugendliche mit dem Ziel der Aufarbeitung von problematischen familiären Situationen oder/und Belastungen sowie dem Ziel der Stärkung von Beziehungskompetenzen notwendig sind (vgl. Wendt & Walper 2006). Mit dem Erwerb von Beziehungskompetenzen innerhalb der Familie oder auch durch außerfamiliäre Beziehungsangebote können der Aufbau und die Gestaltung von ersten Liebesbeziehungen bei Jugendlichen positiv verlaufen. Wie und warum es zu Gewalt in ersten Liebesbeziehungen kommt, wird im Kapitel „Gewalt in Teenagerbeziehungen" analysiert. Einen ersten Hinweis darauf gibt das oben dargelegte Konzept der transgenerationalen Weitergabe von Partnerschaftsgewalt.

4.3 Besondere Bedeutung der ersten Liebesbeziehung

In der Regel hat die erste Liebesbeziehung eine ganz besondere Bedeutung für Jugendliche. Aber nicht nur für diese, auch Erwachsene sind durchaus teilweise ihr Leben lang mit Gedanken an die erste „große Liebe" befasst. Was macht die Besonderheit dieser „Liebe" gegenüber folgenden Beziehungen aus? Es wird in ihr der Prozess der kumulativen Bestätigung nach Gerth und Mills (1970, S. 78 f.) wirksam: im Gegenüber wird jemand erkannt, der das eigene Selbstbild bestätigt. Romantische Liebe ist gerade in den ersten Beziehungsmonaten ein wichtiger Faktor, zumeist vereint mit einem Anspruch auf Exklusivität als Paar. Wendy Austin (2003) widmet dem Phänomen der ersten „großen" Liebe ein ganzes Buch mit dem Titel „First Love. The Adolescent´s Experience of Amour.". Sie bezieht sich in ihrer Analyse der romantischen

Liebe von Adoleszenten auf die psychoanalytischen Ausführungen von Theodor Reik (1949/1990) zur Liebe. Reik geht in der Einführung zu seinem Buch „Von Liebe und Lust“ davon aus, dass in der romantischen Liebe in leidenschaftlicher Form das Glück gesucht wird. Er führt aus, dass sich in der romantischen Liebe das Subjekt verliert (vgl. Reik 1949/1990, S. 8). Es geht im Anderen auf, das Selbst gibt sich auf. Nach Reik kann das „sich verlieben“ verstanden werden als ein Prozess des Umgangs mit der Enttäuschung, die sich einstellt, wenn ein Subjekt erkennt, dass es seinem Ich-Ideal nicht gerecht werden kann. Aus dieser Erkenntnis und dem damit verbundenen Gefühl der Unzulänglichkeit ergibt sich der Wunsch, sich zu verlieben: „Liebe ist ein Ersatz für einen anderen Wunsch, für das Streben nach Selbsterfüllung, für den vergeblichen Drang, das eigene Ich-Ideal zu erreichen.“ (Reik 1949/1990, S. 46). Für Reik ist dies die „zweitbeste“ Möglichkeit, wenn die Ansprüche des Ich-Ideals nicht erreicht werden können. Das Liebesobjekt kann den Platz des Ich-Ideals einnehmen, die Liebe richtet sich auf einen Menschen, der die Eigenschaften besitzt, die das Subjekt sich wünscht zu besitzen. Dieser Vorgang ist mit dem psychischen Prozess der Projektion verbunden. Reik (1949/1990) interpretiert diesen Vorgang dergestalt, dass er eine Entlastung für das Ich bedeuten kann, da alle angestrebten Eigenschaften aus dem eigenen Ich-Ideal auf das Liebesobjekt übertragen werden können. In der Konsequenz bedeutet diese Annahme für eine Paarbeziehung, dass beide Partnerinnen bzw. Partner ihre Ich-Ideale austauschen. Sie lieben im Anderen ihr eigenes Ideal. Das Stadium, welches dem Sich-Verlieben vorausgeht ist nach Reik von Unzufriedenheit über die eigene Unzulänglichkeit geprägt. Durch die Übertragung der eigenen Ansprüche des Ich-Ideals auf den Anderen und der Wahrnehmung der eigenen als wünschenswert erachteten Eigenschaften beim Anderen und damit auch der Erfahrung, dass das Gegenüber ebenfalls dessen positiv konnotierte Eigenschaften in einem sieht, erfährt das Ich eine Aufwertung. Bezogen auf die erste Liebesbeziehung im Teenageralter können zum Verständnis der Unsicherheit und auch Unzufriedenheit als Ausgangsposition für den Prozess des „Sich Verliebens“ der Jugendlichen sehr gut wiederum die theoretischen Ausführungen zur Bedeutung der signifikanten Anderen nach Gerth und Mills (1970) hinzugezogen werden. Die Auswahl der signifikanten Anderen nach dem Prinzip der kumulativen Bestätigung erfolgt ebenfalls mit dem Ziel der positiven Anreicherung des Selbstbildes. Reik (1949/1990) stellt weiterhin heraus, dass es nicht erforderlich ist, zu wissen, was Eine/n am Anderen/ an der Anderen begeistert, es geht vielmehr um das Gefühl, vom Anderen/ von der Anderen angezogen und fasziniert zu sein. Austin (2003) unterteilt die Ergebnisse der acht Gespräche (Austin bevorzugt den Terminus der „conversation“ vor dem des „interviews“, da ersterer ihrer Meinung nach mehr den Prozess ihrer Erhebungssituation widerspiegelt) , die

sie mit Jugendlichen im Rahmen ihrer qualitativen Studie zur Frage der verschiedenen Bedeutungen der ersten Liebe geführt hat, unter Hinzuziehung von Liebesgeschichten aus der klassischen Literatur, Musik, Film und Kunst in vier verschiedene Bereiche „[…] the essence of this lived experience through the themes of awakening, falling, being possessed and becoming." (Austin 2003, S. 70). Im ersten Themenfeld beschreibt sie die Empfindungen Jugendlicher während des ersten Dates, die damit einhergehende Aufregung und Verwirrung. Diese Empfindungen können nach Austin (2003) verstanden werden z. B. in der Szene, in der ein Junge dem Mädchen, mit dem er verabredet ist, das erste Mal den Arm um die Schulter legt. Vermutlich sind beide aufgeregt und verunsichert. Beide haben Angst vor einer Zurückweisung und gleichzeitig das Bedürfnis nach körperlicher Nähe. Die erste Umarmung ist von vielen Unsicherheiten und Zweifeln geprägt, Austin (ebd.) beschreibt die Schulter des Mädchens als „wartend", so wird auch von der Seite des Mädchens der Wunsch nach Berührung deutlich. Das Kino als geeigneter Ort für diese erste Verabredung bietet nach Austin (ebd.) ebenfalls Vorteile: aufgrund der nebeneinander gelegenen Sitzplätze kann der unter Umständen verunsichernde Blickkontakt vermieden und doch gleichzeitig Nähe hergestellt werden. Neben den psychischen Aspekten wie Verunsicherung und Aufregung thematisiert Austin in diesem Erfahrungsfeld auch die erwachende Sexualität. Körperliche Veränderungen sind nicht zu übersehen, sie führen wie weiter oben bereits ausgeführt auch zu einer veränderten Selbstwahrnehmung und Interaktion mit der Umwelt. Austin (2003) legt dar, dass Adoleszente auch einen Raum für ihre Erweckung benötigen. Sie weist darauf hin, dass Teenager sich viel allein in ihren Zimmern aufhalten und familiäre Situationen wie ein gemeinsames Essen eher schnell wieder verlassen. Romantische Stimmungen werden durch das Lesen entsprechender Bücher und das Hören entsprechender Musik verstärkt.

Das Erfahrungsfeld „Falling" wird von Austin (ebd.) im Kontext des englischen Verbs „to fall in love with someone" analysiert. Hier geht es um das „Sich-Verlieben", allerdings abgegrenzt vom „sich verlieben" z. B. in ein bestimmtes Kleid oder Möbelstück. Verbunden mit dem Fallen ist der Verlust des Bodens unter den Füssen. Das kann in Zusammenhang gebracht werden mit Schwindel und dem Verlust jeglicher – auch zeitlicher – Orientierung: „Our sense of the *everyday* and our movement through it is disrupted." (Austin 2003, S. 98). Reik bemerkt zu diesem Phänomen, dass es denjenigen, die dabei sind, sich zu verlieben, eher nicht gut geht (vgl. Reik 1949/1990) im Vergleich zu denen, die verliebt sind. Der Prozess des „sich Verliebens in jemanden" kann nach Austin (2003) mit den Charakteristika: Abenteuer, Aufregung und Risiko beschrieben werden. Das dritte von ihr dargelegte Erfahrungsfeld wird

in dem Ausmaß der Verbundenheit in einer Beziehung gefunden: das „Besessen sein“ von etwas oder auch die Obsession. Sie erläutert diese Einordnung anhand von Beispielen aus ihren Gesprächen mit Jugendlichen, die ihr erzählt haben, dass sie bereits beim Aufwachen am Morgen nur noch an ihre erste Liebe denken können. Alle eigenen Handlungen werden in Bezug zur Person gesehen, in die die Jugendliche/der Jugendliche verliebt sind. Alle Handlungen, Gesten, Bewegungen des Anderen werden als sehr bedeutsam bewertet und immer auf die eigene Person rückbezogen. Bedeutungen werden in der gemeinsamen Beziehung ent- und verworfen (vgl. Blumer 1973). Dem Beziehungspartner/der Beziehungspartnerin können in diesem Kontext als signifikante Andere (vgl. Gerth & Mills 1970) ein hoher Anteil an Einfluss für die Gestaltung des Selbstbildes zugeschrieben werden. Aber nicht nur dem Partner/der Partnerin kommt in der ersten Liebesbeziehung eine „besondere“ Bedeutung zu: auch Orte, Räume oder Gegenstände, die mit der Beziehung und damit mit dem Gegenüber verbunden werden, erlangen diese. Die besondere Bedeutung, die z. B. einem Raum oder einem Ort zugeschrieben wird, ist nach Austin (2003) auch verbunden mit Gefühlen wie z. B. Freude und Lust aber auch Schmerz. Die Erfahrung der Liebe ist in der ersten Liebesbeziehung nach Austin (2003) auch verbunden mit einem Gefühl der Endlichkeit oder des Todes. „Ich würde für sie/ihn sterben“ kann ein Satz sein, der dafür zutrifft. Zudem gibt es die Vorstellung, dass „die Liebe den Tod überwinden kann“ oder auch die der immerwährenden Liebe. Daran wird die besondere Macht oder auch Kraft, die der Liebe zugeschrieben wird, deutlich. Liebende, die in der „realen“ Welt keine Möglichkeit haben, ihre Liebe zu leben, können diese in einer anderen Welt erfahren: „In the stories a thread of hope is woven that love overcomes mortality.“ (Austin 2003, S. 139). Die Macht der Liebe ist durch die Unverwundbarkeit oder auch Unsterblichkeit bestimmt. Das vierte Erfahrungsfeld umfasst die Entstehung und die Ermöglichung des Selbst durch und mit dem Anderen. Dies kann sowohl auf die Veränderung des Bewusstseins als auch auf die Wahrnehmung des eigenen Körpers in der Berührung durch den Anderen verstanden werden. Neue Erfahrungen werden durch die erste Liebesbeziehung erst ermöglicht. Alle Aspekte, die Austin (2003) in ihren Beschreibungen der ersten Liebesbeziehungen benennt, sind in Bezug zur Lebensphase der Adoleszenz zu setzen und sollen als elementare Erfahrungen in derselben verstanden werden. Daher kommt der ersten großen Liebe in der Adoleszenz eine besondere Bedeutung für die Entwicklung des Selbstbildes zu. Reik (1949/1990, S. 173) weist auf die Idealisierung der geliebten Person hin und merkt an, dass die romantische Liebe nur von begrenzter Dauer sein kann und auf die „Trunkenheit“ der „Kater“ folgt. An dieser Metapher wird deutlich, dass die romantische Liebe mit einem Rausch gleichgesetzt werden kann, auf den die Ernüchterung folgen muss: die Wahrnehmung von sich selbst

im Anderen als unzureichend und damit verbunden die Ent-Idealisierung oder Ent-Täuschung. Sowohl Austin (2003) als auch Reik (1949/1990) beziehen sich in ihren Analysen immer wieder auf Shakespeares Drama „Romeo und Julia“ (1758/2013), zweifelsohne ein geeigneter Text für die Analyse einer ersten Liebesbeziehung von Jugendlichen. Ein kurzer Auszug verdeutlicht Unsicherheit und Rausch zugleich:

ROMEO.

Gib deinen treuen Liebesschwur für meinen!

JULIA.

Ich gab ihn dir, eh’ du darum gefleht:

Und doch, ich wollt’, er stünde noch zu geben.

ROMEO.

Wollt’st du ihn mir entziehn? Wozu das, Liebe?

JULIA.

Um unverstellt ihn dir zurückzugeben.

Allein ich wünsche, was ich habe, nur.

So grenzenlos ist meine Huld, die Liebe

So tief ja wie das Meer. Je mehr ich gebe,

Je mehr auch hab’ ich: beides ist unendlich.

Ich hör’ im Haus Geräusch; leb wohl, Geliebter! (Shakespeare 1758/2013, S. 33)

Romeo und Julia sind als Liebespaar in ihrer Beziehungsaufnahme als auch der kurzen intensiven Liebe vor dem gemeinsamen Tod ein Beispiel für die romantische Liebe in einer ersten Liebesbeziehung. Es ist davon auszugehen, dass sie in ihrem Alter heute als „Teenager“ gelten würden. Ihre Liebe ist wie im Zitat beschrieben „unendlich“ und ist sowohl im Geben aber auch Nehmen gleich. Liebesschwüre dienen der wechselseitigen Versicherung der Beziehung. Durch die Erschwernisse der verfeindeten Familien ergibt sich eine besonders enge Beziehung, in Abschirmung zur „Außenwelt“. Zweifel und Überschwang wechseln sich ab. Nach Reik (1949/1990) sind gerade diese Grenzenlosigkeit der Liebe aber auch die Grausamkeit der jugendlichen Liebe durch die Ablehnung von Unvollkommenheit Merkmale der romantischen Liebe. Sie unterscheidet sich nach Reik (ebd.) von der erwachsenen Liebe. In dieser gilt der Fokus dem geliebten Menschen, Fehler werden gesehen und im Idealfall geliebt. Gemeinsame Erfahrungen binden die Beziehungspartner. Die erste Liebesbeziehung ist romantisch, die Beteiligten idealisieren die

Beziehung und verwerfen sie genauso schnell wieder. Die erste Liebesbeziehung wird selten vergessen. Der Übergang in eine langfristige und intime Beziehung im Sinne von Vertrautheit und Geborgenheit erfolgt durch Ent-Idealisierung und Realitätsbezug. Im Fokus der vorliegenden Arbeit stehen jene ersten Liebesbeziehungen von Teenagern mit den ihnen inhärenten Wünschen nach Geborgenheit und Anerkennung. Aber auch mit Erfahrungen von Schmerz durch Trennungen und die Erkenntnis, doch nicht dieselben Gefühle füreinander zu empfinden. Die Idealisierung des Liebespartners/der Liebespartnerin aufzugeben heißt immer auch, einen Teil der eigenen Ideale aufzugeben. Im Prozess der Suche nach einer kohärenten Ich-Identität gibt die erste Liebesbeziehung Hinweise auf Wünsche und Ideale und zeigt zugleich schmerzhaft Begrenzungen auf. Durch die Begrenzung wird Realitätsnähe geschaffen, Beziehungen können zukünftig anders gestaltet werden. Hagemann-White (2003) bemerkt dieses Phänomen bezogen explizit auf Mädchen, wenn sie darlegt, dass erst, wenn Mädchen erwachsen sind, „[…] wenn Liebessehnsucht und Aufopferungsphantasien enttäuscht sind […]“ (Hagemann-White 2003, S. 71), sie zu einem aktiven weiblichen Selbst zurückfinden. Wobei sich die Frage stellt, inwieweit das Leiden an der Liebe nicht auch als ein Leiden an Problemen verstanden werden kann, welches nach der soziologischen Analyse von Illouz (2012, S. 15) aus „[…] jenem Bündel sozialer und kultureller Spannungen und Widersprüche, die das moderne Selbst und seine Identität strukturieren“ besteht. Vorstellungen von Liebe werden bei Jugendlichen aktuell zumeist aus den Eindrücken aus Fernsehserien oder auch Liebesfilmen aber auch pornographischen Darstellungen aus dem Internet gespeist (vgl. Wiegand & Rudolph-von Nebelschütz 2010). In welchem Verhältnis diese gesellschaftlich medienwirksam inszenierten Bilder zu von den Jugendlichen selbst wahrgenommenen und mitgeteilten Ideen von romantischer Liebe und auch Beziehungsaufnahme sowie Sexualität stehen, kann sehr plastisch durch das Konzept eines sexual- und medienpädagogischen Filmprojektes (Pilotprojekt) dargelegt werden. In diesem Filmprojekt (vgl. Wiegand & Rudolph-von Niebelschütz 2010, S.24f.) konnten Schülerinnen und Schüler einer neunten Klasse an einer Hauptschule in Hessen unter medienpädagogischer und sexualpädagogischer Anleitung ihren eigenen Liebesfilm in drei Szenen drehen, von der Kontaktaufnahme und dem ersten Date über die ersten Erfahrungen mit Sexualität bis hin zum Umgang mit Beziehungskonflikten. Ziel des Filmprojektes war es, eigene „ […] Bilder der Liebe‘ [zu] erschaffen und den populären Bildern von Liebe, Beziehung und Sexualität aus den Medien entgegen zu setzen“ (Wiegand & Rudolph-von Niebelschütz 2010, S. 24). Interessanterweise wurde von den teilnehmenden Schülerinnen und Schülern insbesondere die Vorbereitung auf das erste Treffen und die Überlegungen zum „Styling“ in der ersten Szene

thematisiert, worin sich wieder die Frage der Wirkung der eigenen Person in den Augen des Anderen zeigt, welches einen Perspektivwechsel voraussetzt und gerade für Jugendliche mit vielen Unsicherheiten verbunden sein kann. Mit Gerth und Mills (1970, S. 77 ff.) kann geschlussfolgert werden, dass durch die ausgiebige Vorbereitung von den Jugendlichen versucht wird, Geschlechterrollen(anforderungen) zu verstehen und zu ergründen, welche spezifischen Erwartungen und Einschätzungen vom Anderen an einen selbst herangetragen werden könnten. Letztere werden verbunden mit den sozialen Erfahrungen, die das Selbstbild bisher konstituiert haben. Ein Abgleich erfolgt. Verschiedene Kleidungsstile oder auch Körperhaltungen, Frisuren oder Redebeiträge werden ausprobiert und wieder verworfen. In dieser Vorbereitung auf das erste Date wird versucht, möglichst viele Erwartungen und Einschätzungen zu antizipieren, um einen möglichst hohen Grad der Entsprechung zu erreichen. Als erster Treffpunkt wurde von den jugendlichen „Regisseurinnen“ bzw. „Regisseuren“ in dem Filmprojekt ein Kino gewählt, der gemeinsame Besuch eines Films markiert die erste Verabredung zu zweit. Bei Austin (2003, S. 71 f.) wird ebenfalls die Szene des gemeinsamen Kinobesuchs als Format der ersten Verabredung beschrieben. Austin (ebd.) erklärt sehr treffend die Vorzüge dieses Ortes für die Jugendlichen, sie sind sowohl allein als auch in einem öffentlichen Raum, sitzen eng beieinander, müssen sich aber nicht ansehen, sondern können den Film verfolgen. Eine Annäherung kann so vorsichtig in einem geschützten Rahmen stattfinden. Jugendliche sind in einer Kinovorstellung allein unter ihnen fremden Menschen, aber doch aufgehoben in den Ritualen, die einen Kinobesuch strukturieren. Sie müssen sich nicht ansehen, sondern können auch eine körperliche Annäherung (er)leben, ohne sich der Scham der Begegnung von Angesicht zu Angesicht allein als möglicherweise zukünftiges Liebespaar auszusetzen, mit allen Fragen, die damit für beide verbunden sind. Wird in den Medien zur Beziehungsaufnahme Jugendlicher eher ein vermeintlich unproblematisch offenes Zugehen aufeinander und Interagieren miteinander vermittelt, sehen die Bilder von Liebe der Jugendlichen selbst vielleicht doch wie in diesem Filmprojekt anders aus: Der Beziehungsraum der ersten Verabredung wirkt zugleich als Schutzraum, ohne Öffentlichkeit oder zumindest mit der im Kino gewährleisteten Anonymität: „As the lights go down for the show to begin, they are wrapped in darkness, the sense of intimacy rising“ (Austin, 2003, S. 72).

In der bisherigen Betrachtung der Wirkfaktoren romantischer Liebesbeziehungen war sowohl von Leidenschaft als auch von Schmerz die Rede, jedoch nicht von absichtlich einander zugefügten körperlichen und seelischen Verletzungen. Im folgenden Abschnitt soll der Frage nach der Entstehung und den Gewaltformen in Liebesbeziehungen von Teenagern nachgegangen werden.

4.4 Gewalt in Teenagerbeziehungen

„Weder die Gewalt noch die Macht sind fähig zum *So-Sein-Lassen* des Anderen“ (Han 2011, S. 90).

Diesem Thema soll sich in der vorliegenden Arbeit nicht zuerst mit Definitionen z. B. zum Begriff der „Häuslichen Gewalt“ oder “Partnerschaftsgewalt“ angenähert werden, sondern mit Beschreibungen von Verhaltensweisen in einer gewaltförmigen Beziehungssituation, wie sie die Medizinerin, Viktimologin, Psychoanalytikerin und Familientherapeutin Hirigoyen (2006) in ihrer Analyse von Gewalt in Partnerschaften formuliert hat. Sie unterscheidet die folgenden Gewaltformen: seelische Gewalt, körperliche Übergriffe, sexuelle Gewalt und ökonomische Gewalt. Zusätzlich nimmt sie noch das Stalking und den Mord als spezielle Gewalthandlungen auf. Es ist zu diskutieren, ob das Phänomen der Isolierung der Partnerin wie bei Hirigoyen in die Kategorie der seelischen Gewalt oder nach Wieners und Hellbernd (2000) in den Bereich der sog. sozialen Gewalt eingeordnet werden sollte. Mit Wieners und Hellbernd (2000, S. 34) kann in diesem Kontext der Terminus der sozialen Gewalt hier ergänzt werden. Insbesondere, da sich im Begriff der sozialen Gewalt letztendlich ein wichtiger Hinweis auf die Problematik der Loslösung aus einer Gewaltbeziehung finden lässt: die Isolation von sozialen Beziehungen und sozialen Netzwerken stellt immer ein Hindernis dar, einen Weg aus der Gewalt zu finden/zu gehen. Unterstützungsangebote werden zumeist über soziale Netzwerke publik und in sozialen Beziehungen benannt. Soziale Beziehungen können von Gewalt Betroffene stärken und sowohl psychische als auch praktische Formen der Unterstützung bieten (z. B. die Kontaktaufnahme zu einem Frauenhaus vorbereiten). Soziale Gewalt selbst in Form der Isolierung kann durch psychische Gewalthandlungen, wie ein „Unter-Druck-Setzen“, aber auch durch körperliche Übergriffe, z. B. beim Einsperren, ausgeübt werden.

Die oben genannten, in der psychologischen, soziologischen und gesundheitswissenschaftlichen Gewaltforschung und im politischen Gewaltdiskurs durchaus üblichen Kategorien (vgl. Walker 1979, Brückner 1988, Franke & Seifert & Anders & Schröer & Heinemann 2004, Hellbernd & Brzank & May & Maschewsky-Schneider 2005, BMFSFJ 2008, Barter 2010, Lamnek & Luedtke & Ottermann & Vogl 2012, Weltgesundheitsorganisation 2013, FRA – Agentur der Europäischen Union für Grundrechte 2014) werden von Hirigoyen (2006) anhand von Gewalthandlungen definiert. In ihren Beschreibungen werden Wirkfaktoren und -zusammenhänge aufgezeigt, die subjektive Erfahrungen wiedergeben und gleichzeitig Verhaltensweisen verdeutlichen. Sie benennt Elemente seelischer Gewalt: das Kontrollieren, Isolieren, Bedrängen, Herabsetzen, Demütigen, Einschüchtern und Drohen. Diese Verhaltensweisen

werden von dem Gewalt ausübenden Teil des Paares gezeigt und können verbunden sein mit krankhafter Eifersucht und Gleichgültigkeit angesichts emotionaler Bedürfnisse (vgl. Hirigoyen 2006, S. 27ff.). Selbstverständlich können auch alle Handlungen gleichzeitig auftreten, z. T. bedingen sie sich wechselseitig. Kontrolle kann z. B. als ein Element von Eifersucht betrachtet werden, die Gleichgültigkeit gegenüber der emotionalen Bedürfnisse des Partners/der Partnerin gegenüber resultiert aus einer mangelnden Fähigkeit, sich in das Gegenüber hineinzuversetzen und kann zu verletzenden Handlungen führen, wie dem Demütigen oder Bedrängen. Dadurch ergeben sich eingeschränkte Handlungsspielräume in der Beziehungssituation aus Sicht der Betroffenen von Partnerschaftsgewalt und ein Zuwachs an Gestaltungsspielraum für den Misshandelnden/die Misshandelnde. Die durch die seelische Gewalt verletzte Person erlebt sich und ihre Möglichkeiten zu handeln immer begrenzter. Der Beziehungsraum wird definiert durch den gewalttätigen Partner/die gewalttätige Partnerin. Diese/r wiederum muss für die Kontrolle und Definition der Beziehung viel Aufmerksamkeit aufbringen. Etwas, dass außer Kontrolle zu geraten scheint, bedarf größtmöglicher Kontrolle, um es in den erwünschten Bahnen zu halten. Welche Faktoren diesen Beziehungsraum beeinflussen, wird im weiteren Verlauf dieses Kapitels dargelegt. An dieser Stelle sollen Eindrücke aus der psychosozialen Beratungsarbeit die theoretischen Ausführungen im Hinblick auf das Erleben von weiblichen Teenagern anreichern:

Die oben aufgeführten Verhaltensweisen wurden in zahlreichen Kleingruppensitzungen mit Mädchen aus dem in Kapitel 8 dargestellten schulischen Präventionsprojekt „Gegen Gewalt in Teenagerbeziehungen“ berichtet. Mädchen im Teenageralter erzählten von verschiedenen Formen der Kontrolle (z. B. dem täglichen Abholen von der Schule durch den Partner, was nach einer ersten Phase der Verliebtheit nicht mehr als positiv wahrgenommen wurde, sondern als kontrollierend) oder dem Lesen der Nachrichten und Chatverläufe auf dem Handy, welches ebenfalls nicht freiwillig weitergegeben wurde. Mädchen erzählten auch von Isolation, ihre Partner forderten die ausschließliche Zuwendung, Freundinnen und Freunde durften nicht mehr getroffen werden. Sehr treffend scheint in diesem Kontext die Aussage eines Mädchens, dass für sie Gewalt in einer Teenagerbeziehung dadurch gekennzeichnet ist, dass der Partner „krasse Regeln“ aufstellt. Auf Nachfrage, was denn „krass“ in diesem Kontext bedeute, antwortet sie, es seien Regeln, die ihr vorschreiben, wie sie sich zu kleiden haben, wen sie treffen dürfe und wann sie sich wo bei ihrem Partner zu melden habe. Mädchen berichten auch davon, eingeschlossen worden zu sein, sicher die extremste Form der Isolation. Handys werden zerstört, um die Kontaktaufnahme zu anderen auf diesem Weg zu verunmöglichen. Das Bedrängen kann sowohl körperlich als auch bezogen auf den Exklusivitätsanspruch der Beziehung verstanden werden. Mädchen berichten, dass sie von

Jungen in die Enge getrieben und zumeist auch festgehalten wurden, damit diese sich einseitig gewünschte körperliche Nähe erzwingen können. Aber auch ein Bedrängen im Hinblick auf die Gestaltung von Ausschließlichkeit in der Beziehung, wie sie in der Isolation, sei es der Mädchen von ihrem Freundeskreis oder der Mädchen mit ihrem Partner in der vermeintlich besonders „engen" Beziehung verstanden werden kann, wird erlebt. Herabsetzungen und Demütigungen in Form von Beleidigungen und Beschimpfungen im öffentlichen und nicht-öffentlichen Raum, bezogen auf vermeintliche körperliche oder intellektuelle „Defizite" führen zu einem verletzten Selbstwertgefühl und dem Verlust von Selbstvertrauen. Durch das Fehlen von Freundschaften oder auch einer selbst gewählten Peergroup aufgrund der Isolation können keine positiven Erfahrungen gemacht werden, weder solche der Selbstwirksamkeit, noch jene der Anerkennung. Einschüchterungen und Drohungen beziehen sich nach den Erfahrungsberichten der Mädchen auf ihre körperliche Unversehrtheit aber auch die Unversehrtheit ihrer Familienmitglieder. Eifersucht und zugleich Gleichgültigkeit gegenüber emotionalen Bedürfnissen sind in jeder Auswertung in Kleingruppen im Rahmen der Präventionsarbeit ein Thema, wobei Eifersucht nicht nur als Kontrolle sondern auch als Liebesbeweis bewertet wird. Emotionale Bedürfnisse werden laut den Aussagen der von Gewalt betroffenen Mädchen von ihnen zwar in der Beziehung geäußert, jedoch bleiben diese häufig unbeantwortet, finden keine Entsprechung.

Die Fallbeispiele aus dem Buch von Hirigoyen (2006) beziehen sich auf ihre praktische psychologische Arbeit als Psychoanalytikerin und Familientherapeutin und geben Beziehungserfahrungen Erwachsener wieder, welche auf Liebesbeziehungen von Teenagern übertragen werden können. Wie ist der Zusammenhang von psychischer Gewalt und physischer Gewalt? Nach Ansicht von Hirigoyen (2006) beginnt körperliche Gewalt, wenn Frauen der seelischen Gewalt standhalten. Der Partner kann dieses Standhalten als ein eigenes Versagen erleben, die unabhängige Partnerin mittels seelischer Manipulation nicht „beherrschen" zu können. (Es sei an dieser Stelle angemerkt, dass sie in ihrem Buch die männliche Form für den Misshandelnden Teil der Beziehung wählt, gleichwohl aber darauf hinweist, dass keine pauschale Diskriminierung der Männer stattfinden solle, vielmehr eine Differenzierung im Gewaltdiskurs notwendig sei.) Warum wird psychische Gewalt sowohl im privaten als auch im öffentlichen Raum nicht als Gewalt begriffen? Hirigoyen (2006) begründet dies damit, dass gesellschaftlich die Merkmale und Folgen der sichtbaren körperlichen Gewalt erst als Gewalt aufgefasst werden. Aber auch die von Gewalt Betroffenen bewerten ihrer Ansicht nach häufig erst die körperliche Gewalt als Gewalt, psychische Gewalt wird verharmlost. Gleichzeitig sind meist nicht die ersten körperlichen Misshandlungen Grund, die Polizei oder Schutzeinrichtungen aufzusuchen, sondern erst die mehrfache Wiederholung. Für die Gewalt

und Eskalation wird von den Frauen häufig nach Gründen gesucht. Dahinter verbirgt sich der Versuch, die gewalttätige Handlung logisch zu begründen und die Idee, bei zukünftig „richtigem“ Verhalten die Gewalt vermeiden zu können. Körperliche Gewalt kann verschiedene „Gesichter“ haben, sie kann offensichtliche Spuren hinterlassen oder unsichtbar sein, wenn Gewaltformen angewendet werden, die nicht auf den ersten Blick in Form von Spuren von Verletzungen erkennbar sind (z. B. Schläge auf den Bauch). Hirigoyen (2006, S. 40) benennt unterschiedliche gewalttätige Handlungen, ein Spektrum, welches nicht vollständig sein kann, aber doch eindrucksvoll die Vorgänge dokumentiert: „Die physische Gewalt umfasst eine große Spannbreite an Misshandlungen, die vom einfachen Schubsen bis zum Töten reicht: heftiges Zwicken, Ohrfeigen, Faustschläge, Fußtritte, Strangulierungsversuche, Bisse, Verbrennungen, verdrehte Arme, Angriffe mit Stich- oder Schusswaffen – nicht zu vergessen die Freiheitsberaubung, […]“. Was haben Teenager aus diesem Spektrum bereits erlebt? Bezogen auf das Projekt „Gegen Gewalt in Teenagerbeziehungen“ können psychosoziale Beratungserfahrungen die theoretischen Ausführungen ergänzen. Mädchen der Klassen 7-10 berichteten im Zusammenhang von Gruppengesprächen zu eigenen Gewalterfahrungen und den Formen z. B. Zwicken, Ohrfeigen, Verdrehen der Arme und Freiheitsberaubung. Weitere Erfahrungen werden zusammen mit den Resultaten der Gruppendiskussionen und Interviews im empirischen Teil dieser Arbeit dargelegt.

Über die Erfahrungen der seelischen und körperlichen Gewalt hinaus kann es auch zu sexuellen Übergriffen in Paarbeziehungen kommen. Sexuelle Übergriffe sind besonders schwer zu erkennen, hier wirken häufig massive Schuld- oder auch Schamgefühle. Sexuelle Belästigung, Vergewaltigungen auch in Beziehungen sowie sexuelle Ausbeutung gehören zu dieser Form von Gewalt. Dabei geht es auch darum, jemanden unter Androhung von Gewalt zu sexuellen Handlungen zu zwingen. Hiervon berichteten die Mädchen in der Gruppenarbeit im Präventionsprojekt nicht, es wurden drei Vorfälle an Schulen, bei denen die Durchsetzung sexueller Handlungen erzwungen wurde, bekannt. Alle waren öffentlich in der Schule und in den betreffenden Klassen unausgesprochen präsent, die Mädchen in den Gruppen anwesend und zumeist nicht an den Diskussionen beteiligt. Die Informationen über die Vorfälle wurden im Vorfeld von den Lehrkräften mitgeteilt, bei einem Fall war das Mädchen von einem älteren Schüler vergewaltigt worden, bei einem weiteren war das Mädchen zu sexuellen Handlungen gezwungen worden, diese waren gefilmt und in Internet-Foren hochgeladen worden; ein weiteres Mädchen war Opfer einer Mehrfachvergewaltigung durch Mitschüler geworden, einem sogenannten „gang bang“. „Gang bang“ kann in der Übersetzung verstanden werden als „gang bang […] Slang […] gang rape […] when a group of men use violence

or threatening behavior to force a woman to have sex with all of them“ (Cambridge Advanced Learner´s Dictionary 2008, S. 591, Stichwort gang-bang). Dass sexuelle Übergriffe auch in Liebesbeziehungen zwischen Jugendlichen auftreten, weisen Krahé und Scheinberger-Olwig in ihrer sozialpsychologischen Studie „Sexuelle Aggression: Verbreitungsgrad und Risikofaktoren bei Jugendlichen und jungen Erwachsenen“ bezogen auf Jugendliche in Deutschland bereits 2002 nach.

Hirigoyen (2006) erläutert weiter Handlungsweisen, die ebenfalls der Gewalt zugeordnet werden können: finanzieller Druck, Stalking und Mord. Bis auf das Stalking als eine weitere Form der Gewalt gegen Beziehungspartnerinnen und -partner, sollen finanzieller Druck als auch Mord in der vorliegenden Arbeit ausgeklammert werden, da darüber in Teenagerbeziehungen wenig bekannt ist, bzw. bei der Ausübung von finanziellem Druck ein finanzielles Abhängigkeitsverhältnis vorliegen müsste, welches in Teenagerbeziehungen zumeist nicht gegeben ist. Diese Form von Gewalt ist eher bei jungen Paaren mit Kindern vorzufinden, wenn der Partner oder die Partnerin, der/die das Geld verdient, es dem Anderen/der Anderen verweigert oder als Druckmittel benutzt. Manchmal münden Teenagerbeziehungen in junge Familien, möglicherweise wird dann dieser finanzielle Druck ausgeübt. Von Stalking berichteten Mädchen aus dem Präventionsprojekt, insbesondere in Phasen der Trennung. Trennungssituationen allgemein bergen ein hohes Risiko, von Gewalt in verschiedenen Formen betroffen zu sein, bis hin zum Mord. Grund dafür kann sein, dass der verlassene Partner sich weigert, die Trennung anzuerkennen. Statt Loslösung wird Begegnung erzwungen, statt Abnahme der Gewalt kommt es zu deren Potenzierung. Dominanz und auch „Ordnung“ sollen in der Situation (wieder) hergestellt werden. Hirigoyen (2006 S. 54 ff.) beschreibt den Verlauf einer gewalttätigen Beziehung als Spirale mit vier wiederkehrenden Phasen: „Die Phase der Anspannung […] die Phase der Aggression […] die Phase der Entschuldigungen […] die Phase der Versöhnung […]“. Nach der Versöhnung kann es erneut zu einer Phase der Anspannung kommen mit den weiteren daraus folgenden Abläufen. Die Wiederholung dieser Phasen erfolgt in immer kürzeren Abständen, eine Eskalation kann in einer Tötung enden. Gewalt kann für den sie Ausübenden als Mittel zur Reduktion der Spannung verstanden werden, ein Mittel, dass jeglichen Respekt vor der psychischen und physischen Unversehrtheit des Gegenübers vermissen lässt. In der sich verengenden Spirale geht es für die der Gewalt ausgesetzte und durch sie verletzte Person zu einem bestimmten Zeitpunkt ausschließlich darum, zu überleben. Ähnlich wie Hirigoyen (2006) beschreibt auch Walker schon 1979 in ihrer Cycle Theory of Violence die Spirale der Gewalt, allerdings benennt sie drei Phasen, sie fasst die Phase der Entschuldigung und Versöhnung zu

einer Phase zusammen und deklariert diese als „PHASE THREE – KINDNESS AND CONTRITE BEHAVIOUR“ (Walker 1979, S. 65). Sie erläutert in ihrem Modell, warum Frauen in Beziehungen zu Opfern werden können und wie es dazu kommt, dass Frauen hilfloses Verhalten erlernen. Ihre Konzeption eines Gewaltkreislaufs resultiert aus Interviews mit und Beratungen von Frauen, die Gewalt in ihrer Beziehung erlebt haben. Sie unterscheidet dabei drei Phasen in dem sich schließenden Kreislauf: eine Phase, in der sich eine Anspannung in der Beziehung aufbaut, die nächste Phase, in der es zum gewalttätigen Vorfall kommt und die dritte Phase der Ruhe(pause). Anschließend baut sich wieder eine Spannung auf und der Kreislauf beginnt von vorn. In der ersten Phase geht es darum, dass die Frau davon ausgeht, dass sie das Verhalten des Mannes beeinflussen kann, indem sie nur alles richtig macht. Kommt es zu Spannungen, sieht die Frau es als ihre Schuld an, das diese entstanden sind, da sie in ihren Augen einen Fehler begangen hat: „When he throws the dinner she prepared across the kitchen floor, she reasons that maybe she did overcook it, accidentally“ (Walker 1979, S. 56). Nach Walker kann diese Phase über einen langen Zeitraum andauern, ohne dass es zu körperlichen Übergriffen kommt. Wann Phase eins in Phase zwei, die gewalttätige Eskalation übergeht, ist nicht vorhersehbar, unkontrollierbar. Die vorher in der ersten Phase aufgebaute Spannung entlädt sich. Der Mißhandler scheint außer Kontrolle, nach Walker (1979) will er seiner Partnerin eine Art Lektion erteilen. Er hört erst dann auf, seine Partnerin zu misshandeln, wenn es den Eindruck hat, sie habe ihre Lektion gelernt. Mit dieser Erklärung rechtfertigt der Mißhandler seinen gewalttätigen Akt. Walker (ebd.) geht davon aus, dass der Zustand des Spannungsaufbaus für eine Frau, die bereits mehrfach misshandelt wurde, so unerträglich und krankmachend ist, dass sie dazu beiträgt, eine Eskalation herbeizuführen, da sie weiß, dass nach der Eskalation und Misshandlung eine Phase der Ruhe eintritt. Walker bewertet dieses Verhalten als einen Rückgewinn an Kontrolle, die den Frauen in der Beziehung abhandengekommen ist. Gleichzeitig beschreibt sie dieses Verhalten der Frauen als von ihnen selbst zumeist nicht realisiert. Die Beendigung der Gewalt in einem Exzess obliegt jedoch nach Ansicht der von Walker interviewten Frauen ausschließlich dem Partner. Dieser ist zu einem bestimmten Zeitpunkt vermutlich erschöpft, leer und emotional ausgelaugt. Nach Walkers Meinung leisten die meisten Frauen keinen Widerstand, sie erleiden die Gewalthandlungen. Im Anschluss daran relativieren sie die Verletzungen, indem sie noch schwerere Gewaltfolgen, von denen sie nicht betroffen sind, benennen. Medizinische Hilfe wird zumeist nicht aktuell nach der Misshandlung gesucht, es vergeht einige Zeit, bis die betroffenen Frauen einen Arzt aufsuchen. Walker (1979) betont, dass in dieser Phase Hilfsangebote wenig fruchten. Wird die Polizei eingeschaltet, solidarisieren sich die Frauen mit ihrem Partner aus Sorge darum, was passiert, wenn

die Polizei das Haus verlässt. Aus der Erfahrung der von Walker interviewten Frauen wird nach einem Polizeieinsatz die Gewalt noch extremer. Walker merkt an, dass die Frauen, wenn sie wüssten, dass die Männer nach einem Einsatz mitgenommen werden würden, sie die Hilfsangebote der Polizei nicht ablehnen würden. Walkers Studie ist aus dem Jahr 1979, mittlerweile hat sich mit der Einführung des Gesetzes zur Verbesserung des zivilgerichtlichen Schutzes bei Gewalttaten und Nachstellungen (Gewaltschutzgesetzes - GewSchG) in Deutschland im Jahr 2002 (vgl. § 1 Absatz 1 und Absatz 2 GewSchG) diese Vorgehensweise der Entfernung des Mißhandlers aus der Wohnung in den meisten Fällen bei Einsätzen der Polizei zu Vorkommnissen häuslicher Gewalt bewährt, um die Gewaltsituation (vorerst) aufzulösen. In den meisten Fällen deswegen, da nicht bei allen Polizeieinsätzen häusliche Gewalt als diese erkannt und gewertet wird und zudem für die Polizei nicht immer ersichtlich ist, wer die verdächtigte Person ist, da im Kontext komplexer Beziehungsdynamiken, wie auch Walker sie darstellt, die Einordnung nicht immer eindeutig erfolgen kann. Die von Walker (1979) benannte dritte Phase ist durch Reue und Liebenswürdigkeit auf Seiten des Mannes gekennzeichnet. Entschuldigungen und Versprechen auf Besserung kennzeichnen das Verhalten des Mißhandlers. Walker (1979) führt aus, dass sie in der Beratung misshandelter Frauen die Erfahrung gemacht hat, dass gerade zu Beginn der dritten Phase, unmittelbar nach Beendigung der gewalttätigen Situation, der beste Zeitpunkt für eine Beratung der Frauen ist, da diese dann häufig bereit seien, zu fliehen und Hilfe anzunehmen. Vergeht in der dritten Phase mehr Zeit, kommt es häufig zu dem Phänomen, dass der Mißhandler Verwandte und Freundinnen und Freunde in die Situation mit einbezieht, die der Frau signalisieren, dass sie die einzige Person ist, die dem Mann in seiner Problematik helfen kann: „They all worked on her guilt; she was his only hope; without her, he would be destroyed“ (Walker 1979, S. 66). Walker führt aus, dass diese Phase länger ist als Phase zwei, aber kürzer als Phase eins. In einer vom BMFSFJ geförderten Zeitschrift „Zeitbild MEDICAL, Praxisthema Häusliche Gewalt: erkennen und helfen“ für Ärztinnen und Ärzte wird sich ebenfalls auf die von Walker erarbeitete Gewaltspirale bezogen. Dort wird sie in Anlehnung an Walker (1979) mit den Überschriften „Spannungsaufbau, Gewaltakt und Ruhephase“ (vgl. Zeitbild MEDICAL 2014) beschrieben. Der Fokus der darin angeführten Auflistung liegt in der Darlegung des Kontrollverlustes des Mannes und den Folgen daraus. Im Übergang von der Phase des Spannungsaufbaus zur Phase der gewalttätigen Eskalation erlebt der Mann einen Verlust der Kontrolle über die Situation und/oder die Frau, die zu einem Verlust der Selbstkontrolle und damit zu Gewalthandlungen führen kann. Dadurch kann der erlebte Kontrollverlust aufgehoben werden, die „Ordnung“ der Situation und die Machtverhältnisse sind wiederhergestellt. Es folgen Scham und Schuldgefühle

in der Ruhephase (vgl. Zeitbild MEDICAL 2014). Anschließend kann dieser Kreislauf erneut beginnen. Hellbernd et al. (2005) sprechen von einem Misshandlungssystem, „[…] in dem offene und subtile Gewaltformen, verbale Erniedrigungen, Demütigungen und Ausbeutung eng miteinander verwoben sind“ (S. 329). Sie gehen ebenso wie Brückner (1988) davon aus, dass häusliche Gewalt in der Regel kein einmaliges Ereignis ist, sondern ein Komplex verschiedener miteinander verbundener Handlungen, die mit dem Ziel ausgeführt werden, Macht und Kontrolle über die Gedanken und das Verhalten der in der Paarbeziehung davon betroffenen Frauen zu bekommen und zu erhalten (im Sinne der Aufrechterhaltung der Machtasymmetrie). Brückner (1988, S. 23) kritisiert das theoretische Modell einer Gewaltspirale nach Walker, da ihrer Ansicht nach dadurch „[…] Brüche und Widersprüchlichkeiten weiblicher Lebenszusammenhänge, auch von mißhandelten Frauen, verschwinden“. Sie bemängelt, dass durch die Konstruktion abstrakter Modelle als Erklärungsversuch für das Phänomen der Gewalt gegen Frauen die Subjektivität und die persönliche Beteiligung der Forscherinnen, die sich mit dem Problem der Gewalt im Geschlechterverhältnis befassen, negiert werden. Wie weiter oben ausgeführt, sind Teenagerbeziehungen je nach Altersgruppe von unterschiedlicher Dauer, sodass zu untersuchen wäre, ob es in Teenagerbeziehungen auch zu dieser Gewaltspirale kommt. In den Gesprächen mit den Mädchengruppen im Präventionsprojekt wurde zumindest das einmalige Erleben der Phasen bestätigt, viele waren jedoch der Meinung, eine weitere, heißt hier zweite gewalttätige Handlung nicht mehr tolerieren zu wollen und dann die Beziehung zu beenden. Die Entstehung einer Gewaltspirale oder auch eines Misshandlungssystems ist maßgeblich auch von der Dauer einer Paarbeziehung abhängig. Da die Dauer der Paarbeziehungen der 13- bis 17-jährigen Jugendlichen nach Seiffge-Krenke (2003, S. 523) zwischen vier und zwölf Monaten liegt, kann davon ausgegangen werden, dass mit zunehmender Beziehungsdauer auch eine Zunahme an aufeinander bezogenen Gewalthandlungen verzeichnet werden kann. Da es jedoch keine zeitlichen Angaben zur Länge der Phasen einer Gewaltspirale gibt, kann geschlussfolgert werden, dass auch in einer kurzen Beziehung bereits Phasen aufeinander folgen können. Es sei jedoch angemerkt, dass Jugendliche aufgrund der Tatsache, dass der Lebensmittelpunkt meist in einer Familie liegt, im günstigen Fall durch die Familie Unterstützung bei Gewalterfahrungen erhalten (wenn sie den Familienangehörigen gegenüber die Gewalterfahrung offen machen) und nicht wie betroffene Frauen in einer Beziehung mit dem gewalttätigen Partner durch von diesem auferlegte Kontaktverbote isoliert leben.

Nach der Darlegung von Erlebnisdimensionen von Gewalt in Paarbeziehungen von Erwachsenen nach Hirigoyen (2006) in Verbindung mit Erfahrun-

gen aus der praktischen psychosozialen Beratungsarbeit mit von Gewalt in ihren Liebesbeziehungen betroffenen Teenagern, soll das Konstrukt der „Gewalt“ näher untersucht werden. Gewaltausübung in der Familie ist historisch gesehen lange Zeit akzeptiert und toleriert worden, bestimmte auch Erziehungsmodelle und prägte Geschlechterrollen (vgl. Franke, Seifert, Anders, Schröer und Heinemann 2004). In die bundesrepublikanische Öffentlichkeit wurde das Thema „Gewalt gegen Frauen“ in den siebziger Jahren durch die Frauenbewegung gebracht. Brownmiller veröffentlichte 1975 erstmalig ihr Buch über Vergewaltigung und Männerherrschaft: „Against our will“, 1980 erschienen in deutscher Sprache. Sie erweitert Untersuchungen über den Forschungsgegenstand der (gesellschaftlichen) Ursachen von Vergewaltigungen von Frauen durch Männer, indem sie auch Vergewaltigungen zwischen Rassen und sexualisierte Gewalt, ausgeübt von Erwachsenen an Kindern, in den Fokus nimmt. 1976 wurde das erste Frauenhaus für misshandelte Frauen und ihre Kinder in Berlin gegründet. Brückner (1988) analysiert aus soziologischer Perspektive das Thema „Gewalt gegen Frauen“ in Bezug auf die Lebenssituation von Frauen in der Gesellschaft, wobei sie insbesondere die Misshandlung von Frauen als gesellschaftliches Phänomen herausstellt. Die „Declaration on the Elimination of Violence against Women“ der United Nations (UN) aus dem Jahr 1993 nimmt in Artikel 1 besonders die geschlechtsbezogene Gewalt in den Fokus:

> For the purposes of this Declaration, the term “violence against women” means any act of gender-based violence that results in, or is likely to result in, physical, sexual or psychological harm or suffering to women, including threats of such acts, coercion or arbitrary deprivation of liberty, whether occurring in public or in private life. (UN General Assembly A/RES/48/104)

Die im Jahr 2011 vom Council of Europe verabschiedete EU-Opferschutzrichtlinie (sog. Istanbulkonvention) unterstützt die Bekämpfung von Gewalt gegen Frauen und definiert Gewalt gegen Frauen u. a. als Menschenrechtsverletzung sowie als Ausdruck und Ursache von Machtasymmetrien:

> Chapter I – Purposes, definitions, equality and non-discrimination, general obligations
>
> Article 1 – Purposes of the Convention
>
> 1 The purposes of this Convention are to:
>
> a protect women against all forms of violence, and prevent, prosecute and eliminate violence against women and domestic violence;
>
> b contribute to the elimination of all forms of discrimination against women and promote substantive equality between women and men, including by empowering women;

c design a comprehensive framework, policies and measures for the protection of and assistance to all victims of violence against women and domestic violence;

d promote international co-operation with a view to eliminating violence against women and domestic violence;

e provide support and assistance to organisations and law enforcement agencies to effectively co-operate in order to adopt an integrated approach to eliminating violence against women and domestic violence. […]

Article 3 – Definitions

For the purpose of this Convention:

a "violence against women" is understood as a violation of human rights and a form of discrimination against women and shall mean all acts of gender-based violence that result in, or are likely to result in, physical, sexual, psychological or economic harm or suffering to women, including threats of such acts, coercion or arbitrary deprivation of liberty, whether occurring in public or in private life;

b "domestic violence" shall mean all acts of physical, sexual, psychological or economic violence that occur within the family or domestic unit or between former or current spouses or partners, whether or not the perpetrator shares or has shared the same residence with the victim;

c "gender" shall mean the socially constructed roles, behaviours, activities and attributes that a given society considers appropriate for women and men;

d "gender-based violence against women" shall mean violence that is directed against a woman because she is a woman or that affects women disproportioately;

e "victim" shall mean any natural person who is subject to the conduct specified in points a and b;

f "women" includes girls under the age of 18.

(Council of Europe 2011)

In dieser Definition werden Mädchen unter 18 Jahren in die Kategorie „Frau" mit aufgenommen. Das bedeutet, dass auch Teenager in der Opferschutzrichtlinie als potentielle Gruppe von Verletzten miteingeschlossen sind. Die Weltgesundheitsorganisation (WHO) unterscheidet allgemein insgesamt drei Gewaltphänomene, wobei das zweite auf das Thema der Gewalt in Teenagerbeziehungen zu übertragen ist. Die Unterscheidung verläuft zwischen den Formen selbstschädigende Gewalt (Gewalthandlungen werden vom Individuum gegen sich selbst gerichtet, z. B. beim Suizid), Gewalt in zwischenmenschlichen Beziehungen und kollektive Gewalt, ausgeübt von größeren Gruppen und unterteilt in soziale, politische und ökonomische Gewalt (vgl.

WHO 2015, S.1). Gewalt in zwischenmenschlichen Beziehungen („Interpersonal Violence“) wird bezogen auf die Aspekte der physischen, psychischen, sexualisierten und der Deprivation/Vernachlässigung differenziert. Sie wird in dem Modell der WHO bezogen auf die Familie oder Kinder oder ältere Menschen. In der EU-weiten Erhebung zum Phänomen der Gewalt gegen Frauen durch die Agentur der Europäischen Union für Grundrechte (kurz: FRA) aus dem Jahr 2014 wird Gewalt gegen Frauen ebenfalls als ein Verstoß gegen Grundrechte definiert: „Gewalt gegen Frauen – hierzu gehören Straftaten mit unverhältnismäßigen Auswirkungen auf Frauen, wie sexuelle Übergriffe, Vergewaltigung und „häusliche Gewalt“ – ist ein Verstoß gegen die Grundrechte von Frauen in Bezug auf Würde, Gleichheit und Zugang zur Justiz“ (FRA – Agentur der Europäischen Union für Grundrechte 2014, S. 7).

In der bundesrepublikanischen Geschichte wird durch die Einführung des Gewaltschutzgesetzes (GewSchG) in Deutschland am 1.1.2002 Gewalt in Paarbeziehungen zum ersten Mal auch politisch geächtet. In Auszügen soll das Gewaltschutzgesetz an dieser Stelle angeführt werden. Es impliziert Regelungen, die mit den oben ausgeführten gewaltförmigen Verhaltensweisen in Bezug gesetzt werden können. Nach § 1 Absatz 1 und Absatz 2 des Gesetzes zur Verbesserung des zivilgerichtlichen Schutzes bei Gewalttaten und Nachstellungen (GewSchG) wird festgelegt:

§ 1 Gerichtliche Maßnahmen zum Schutz vor Gewalt und Nachstellungen

(1) Hat eine Person vorsätzlich den Körper, die Gesundheit oder die Freiheit einer anderen Person widerrechtlich verletzt, hat das Gericht auf Antrag der verletzten Person die zur Abwendung weiterer Verletzungen erforderlichen Maßnahmen zu treffen. Die Anordnungen sollen befristet werden; die Frist kann verlängert werden. Das Gericht kann insbesondere anordnen, dass der Täter es unterlässt,

1. die Wohnung der verletzten Person zu betreten,
2. sich in einem bestimmten Umkreis der Wohnung der verletzten Person aufzuhalten,
3. zu bestimmende andere Orte aufzusuchen, an denen sich die verletzte Person regelmäßig aufhält,
4. Verbindung zur verletzten Person, auch unter Verwendung von Fernkommunikationsmitteln, aufzunehmen,
5. Zusammentreffen mit der verletzten Person herbeizuführen, soweit dies nicht zur Wahrnehmung berechtigter Interessen erforderlich ist.

(2) Absatz 1 gilt entsprechend, wenn

1. eine Person einer anderen mit einer Verletzung des Lebens, des Körpers, der Gesundheit oder der Freiheit widerrechtlich gedroht hat oder
2. eine Person widerrechtlich und vorsätzlich

a) in die Wohnung einer anderen Person oder deren befriedetes Besitztum eindringt oder

b) eine andere Person dadurch unzumutbar belästigt, dass sie ihr gegen den ausdrücklich erklärten Willen wiederholt nachstellt oder sie unter Verwendung von Fernkommunikationsmitteln verfolgt.

Die juristische Definition, wie oben dargelegt, geht davon aus, dass Körper, Gesundheit oder Freiheit einer anderen Person im Kontext von Gewalthandlungen verletzt werden. In einem Artikel zur Gewaltforschung aus kriminologischer Sicht erläutern Franke, Seifert, Anders, Schröer und Heinemann (2004), dass eine weit gefasste Definition von Gewalt alle Handlungen und Vorgehensweisen miteinbezieht, die dem Verletzten oder der Verletzten Schaden zufügen.

So würde über die juristische Definition hinaus auch z. B. psychische Gewalt mit aufgenommen werden müssen. Zudem sollte der Aspekt des Machtmissbrauchs in der Ausübung von Gewalthandlungen in einer Beziehung berücksichtigt werden, wie ihn Schröttle (in BMFSFJ 2008) im Rahmen „Eine[r] sekundäranalytische[n] Auswertung zur Differenzierung von Schweregraden, Mustern, Risikofaktoren und Unterstützung nach erlebter Gewalt" im Auftrag des Bundesministeriums für Familie, Frauen, Senioren und Jugend dokumentiert hat. Ihre Sekundäranalyse bezieht sich auf Datenmaterial aus der bereits im Kapitel zum Forschungsstand zitierten repräsentativen Untersuchung des BMFSFJ zum Thema „Lebenssituation, Sicherheit und Gesundheit von Frauen in Deutschland" (vgl. BMFSFJ 2004). Im Zeitraum von 2002 bis 2004 wurden 10.000 Frauen im Alter von 16 bis 85 Jahren befragt, die zu diesem Zeitpunkt in Deutschland lebten. Zusätzlich wurden in die Studie 250 türkische und 250 osteuropäische Migrantinnen in ihrer Herkunftssprache interviewt. Zur Erinnerung: in dieser Studie gaben 25% der Frauen an, einmal oder mehrmals in ihrem Leben körperliche und/oder sexuelle Übergriffe erlebt zu haben (vgl. Schröttle in: BMFSFJ 2008). Weitere Zahlen sollen an dieser Stelle nicht genannt werden, um Wiederholungen zu vermeiden. Ein einziger Aspekt soll nicht unerwähnt bleiben: Für die Studie von Schröttle in 2008 (in: BMFSFJ 2008) wurden zusätzlich Daten von 9000 Frauen ausgewertet, die einen schriftlichen Fragebogen zur Thematik der Gewalterfahrungen in Paarbeziehungen ausgefüllt haben.

Schröttle (in: BMFSFJ 2008) nimmt eine Differenzierung des allgemeinen Gewaltbegriffs bezogen auf das Forschungsfeld der Gewalt in Paarbeziehungen vor, welche sehr gut geeignet ist, auch Gewalt in Teenagerbeziehungen in den verschiedene Modi abzubilden und zu verstehen. Sie spricht einmal von den Gewaltformen, die unterschieden werden müssen, daneben von der Gewaltbetroffenheit, den Gewalthandlungen, der Gewaltsituation, den Schwere-

graden und den Mustern von Gewalt. Diese sechs Kategorien bieten einen Leitfaden für ein vertieftes Verständnis von Gewalt in Paarbeziehungen, auch der in Teenagerbeziehungen. In einer Einteilung der Frauen, die den schriftlichen Fragebogen ausgefüllt hatten (N=6.883) in „Altersgruppen nach Betroffenheit durch körperliche/sexuelle Gewalt durch den aktuellen Partner" (Schröttle in: BMFSFJ 2008, S. 107) zeigt sich, dass gerade die Altersgruppe der 16-24 Jahre alten Frauen am häufigsten betroffen ist (18,0%). Dazu gehört auch die in allen drei Ansätzen implizite Analyse der Bedeutung von Macht und Dominanz in Paarbeziehungen. Zum Verständnis von Machtasymmetrien in Paarbeziehungen und deren Auswirkungen trägt Schröttle (in: BMFSFJ 2008, S. 149ff.) in ihrer Untersuchung zu Gewalt gegen Frauen in Paarbeziehungen bei, da sie im Kontext der Abfrage zu Erfahrungen psychischer Gewalt einen besonderen Fokus auf die Betrachtung von Entscheidungsfindungsprozessen in Partnerschaften gerichtet hat. Sie kommt zu dem Ergebnis, das, „[…] zwischen der Entscheidungsdominanz des Partners und dem Auftreten von körperlicher, sexueller und psychischer Gewalt in der aktuellen Paarbeziehung […] erwartungsgemäß ein hoch signifikanter und sehr stark ausgeprägter Zusammenhang [besteht]" (BMFSFJ 2008, S. 149). Zeigen sich Partnerinnen und Partner kompromissbereit und egalitär im Aushandeln von Beziehungen, tritt weniger Gewalt auf. Mit Zunahme der Dominanz in Entscheidungsfindungsprozessen, erhöht sich sowohl die Häufigkeit des Auftretens von Gewalt allgemein als auch deren Schweregrad. Schröttle (in: BMFSFJ 2008) nimmt an, dass Gewalt sowohl als Ausdruck und als Folge von ungleichen Machtverhältnissen in Paarbeziehungen verstanden werden kann. Kiefl und Lamnek (1986, S. 55) gehen aus viktimologischer Perspektive ebenfalls davon aus, dass immer ein Machtgefälle vorliegt, wenn ein Opfer/eine verletzte Person Gewalt erfahren hat. Unter dem Konstrukt „Macht" fassen sie die Option, gegen den Widerspruch eines Menschen eigene Vorhaben durchzusetzen. Dabei fokussieren sie in ihrer Definition, dass es einmal eine Anerkennung der Macht in der Interaktion geben kann, sowie eine Nicht-Anerkennung. Letzteres verstehen sie als Gewalt (vgl. Kiefl & Lamnek 1986). Schröttle differenziert die Fragestellung der Machtasymmetrien in Paarbeziehungen weiter aus und bewertet eine ausgeprägte Entscheidungsdominanz als ein zentrales Erkennungsmerkmal für durch gesteigerte Gewalt gekennzeichnete Paarbeziehungen. Dabei stellt sie heraus, dass die Entscheidungsdominanz dem männlichen Beziehungspartner zugeordnet werden kann. Den Zusammenhang zwischen männlicher Machtausübung im Hinblick auf Entscheidungen und der daraus möglicherweise folgenden Gewaltsituationen oder -mustern in Beziehungen zeigt sich nach Schröttle (in: BMFSFJ 2008) in allen Bildungs- und Sozialschichten, auch in den Beziehungen, in denen Frauen über das höhere Einkommen verfügen. Einen hohen

Ausprägungsgrad dieses Zusammenhangs konnte sie bei Paaren finden, bei denen der Mann über ein hohes und die Frau über ein niedriges bzw. gar kein Einkommen verfügt. Aufgrund unzureichender Datengrundlage können von Schröttle (in: BMFSFJ 2008, S. 152) keine verallgemeinerbaren Aussagen über den Zusammenhang von Einkommen, Machtasymmetrie und Gewalt getroffen werden, sie nimmt aber an „[…] das hier ökonomische Überlegenheit und Kontrolle mit zur Entstehung und Aufrechterhaltung von Gewalt beitragen kann." Sind Teenager zwar in den seltensten Fällen bereits in einem gemeinsamen Haushalt, sollte jedoch dem Thema der Entscheidungsdominanz gerade in Beziehungen als ein möglicher Faktor der zur Entstehung von Gewalt in Teenagerbeziehungen beiträgt, Rechnung getragen werden. Als weitere gewaltbegünstigende Faktoren in einer Paarbeziehung unterstreicht Schröttle (in: BMFSFJ 2008, S. 160) in ihrer sekundäranalytischen Analyse die Bedeutung der „[…] qualitative[n] individuelle[n] und beziehungsdynamische[n] geschlechtsspezifische[n] Aspekte […]" im Vergleich zu soziostrukturellen Gesichtspunkten, die aus den Ergebnissen ihrer Untersuchung heraus bis auf einen nachgewiesen Zusammenhang mit der Anzahl der Kinder eine nachrangige Rolle spielen. Zu den von ihr benannten Aspekten gehören z. B. eine ungleiche Verteilung der Macht in Beziehungen, die Frage nach der Eingebundenheit in soziale Netzwerke oder auf der anderen Seite dieses Spannungsfeldes die Isolation, sowie der Missbrauch von Alkohol, der ihrer Ansicht nach sowohl Partnerschaftsgewalt auslösen kann als auch als Folge der Partnerschaftsgewalt betrachtet werden kann. Schröttle (in BMFSFJ 2008, S. 160) zieht als ein Fazit aus ihrer Forschung, dass gerade die Verteilung der Machtpositionen als auch die Ausgestaltung der Geschlechterrollen in der Beziehung einen starken Einfluss auf die Gewaltbetroffenheit von Frauen haben, wenn diese einen dominanten Beziehungspartner haben und in einer traditionellen, heißt hier einseitigen Verteilung der Aufgaben im Haushalt eingebunden sind. Das Auftreten von Gewalt wird dadurch begünstigt, sowohl psychischer, körperlicher als auch sexualisierter Gewalt. Trifft der Aspekt der Rollenverteilung im Bereich der Aufteilung der Aufgaben im Haushalt auf Teenagerbeziehungen nicht zu, da sie zumeist noch nicht in einem gemeinsamen Haushalt leben, kann jedoch die ungleiche Machtverteilung und die Ausgestaltung von weiblichen Lebensentwürfen angelehnt an ein traditionelles weibliches Rollenverständnis zur Analyse der Entstehung von Gewalt in Teenagerbeziehungen hinzugezogen werden. Zur Fragestellung der aktuell gelebten Rollenbilder junger Frauen und Männer kann eine weitere (qualitative) Studie des BMFSFJ (2007) herangezogen werden. Die Datengrundlage dieser Studien bilden die Auswertungen von vier Gruppendiskussionen mit 20-jährigen Frauen und Männern, sowie die Analysen der Tagebuchaufzeichnungen der an den Gruppendiskussionen Beteiligten. Es konnte ein Patchwork der Rollenmodelle nachgewiesen

werden, insbesondere reproduzieren aber junge Frauen mit geringer Bildung Bilder traditioneller Berufs- und Rollenverteilung. Unter anderem argumentieren diese bezogen auf das Berufsfeld Politik, dass es besser den Männern überlassen werden solle, da diese über mehr mit Männlichkeit assoziierten Eigenschaften wie „[…] Kraft, Durchsetzungsvermögen, Härte, Aggressivität, Überlegenheit […]“ (BMFSFJ 2007, S. 30) verfügen. Mit Attributen, die einem traditionellen weiblichen Rollenmodell entsprechen, wie z. B. „[…] Sanftmut, Anpassungsbereitschaft, Selbstlosigkeit, Abhängigkeit, Mütterlichkeit, Empfindsamkeit, Verständnis […]“ (BMFSFJ 2007, S. 30) können sich laut der Studie jedoch die jungen Frauen nicht mehr identifizieren. Eher nutzen sie die jeweiligen Eigenschaften für bestimmte Situationen und verbinden Aspekte eines modernen Frauenbildes mit dem eines traditionellen. Schröttle (in: BMFSFJ 2008, S. 160f.) bemerkt, dass eine Anforderung an gleichstellungspolitische Bildung gestellt werden muss, dergestalt, dass diese auf Veränderungen auf der Ebene des Verhaltens und der Einstellung ausgerichtet sein sollte, mit dem Ziel, ungleiche Machtverhältnisse und traditionelle Rollenverteilungen zu verändern. Neben der Frage der Machtverhältnisse, Dominanz und Rollenverteilung in Beziehungen ist nach Schröttle ein weiterer wichtiger Aspekt, der Gewalt in Beziehungen befördert, die Eingebundenheit der Frauen in soziale Netzwerke bzw. deren Isolation. Beides sind Pole in der Ausgestaltung von Beziehungen, wie sie weiter oben im Kontext der Analyse von Liebesbeziehungen genannt wurden. Gerade das Phänomen der Eifersucht trägt zur Kontrolle und dem Ausschluss von Frauen aus sozialen Netzwerken bei. Die Isolation der Frauen kann in einer für sie gefährlichen gewalthaltigen Situation enden. Sie kann einen „Nährboden“ für die Entstehung von Gewalt bilden, in dem Sinne, dass es für die Frauen kein Korrektiv mehr aus anderen freundschaftlichen Beziehungen zu Frauen und Männern gibt. Sowie keine vertrauensvolle freundschaftliche Beziehung, in der Probleme der eigenen Beziehung angesprochen werden können. Isolation kann aber auch Folge von Gewalt in der Partnerschaft sein, wenn Frauen sich mit sichtbaren Spuren von Verletzungen nicht mehr aus ihrer Wohnung in die Öffentlichkeit trauen. Isolation „[…] erschwert aufgrund des Fehlens sozialer Netze und der erhöhten emotionalen Abhängigkeit von Beziehungspartnern die Beendigung und Loslösung aus Gewaltbeziehungen, was wiederum die Entstehung und Aufrechterhaltung schwerer und eskalierender Gewalt in der Paarbeziehung begünstigt“ (Schröttle in : BMFSFJ 2008, S. 161). Es sei an dieser Stelle angemerkt, dass die Isolation als gewaltförderndes Moment sehr plastisch im Spielfilm „Festung“ dargestellt wird. Aus der Perspektive der 13-jährigen Tochter wird erzählt, wie sich in einem typischen Einfamilienhaus in einer deutschen, finanziell gut abgesicherten, Familie Scham, Schweigen und Isolation zu einer immer weiter eskalierenden Gewaltspirale verbinden, in der die Mutter knapp

dem Tod entgeht. Auch die Schwestern des Mädchens sowie die Verwandtschaft tragen zur Geheimhaltung bei, sodass das Haus und die Familie zu einer Festung werden können. Erst der Mut und die Verzweiflung über die schweren körperlichen Verletzungen der Mutter führen dazu, dass Hilfe von außen zugelassen werden kann (*Festung*. R.: Kirsi Marie Liimatainen. D 2011).

In Teenagerbeziehungen gibt es zumindest in der Regel die Eltern, die einer Isolation entgegenwirken können. Teenager sind, anders als erwachsene Frauen, meist nicht in der ehelichen Wohnung isoliert. Sie gehen in die Schule oder absolvieren eine Ausbildung, sind daher besser eingebunden in soziale Netzwerke. Vergleichbar ist die Scham, aufgrund derer Gewalterfahrungen nicht mitgeteilt werden. Teenager sprechen häufig mit Freundinnen oder Freunden über Erfahrungen, nicht mit den Eltern, die in dieser Lebensphase zumeist abgelehnt werden. Ein wichtiger Aspekt der Förderung des Sprechens über Gewalterfahrungen im Rahmen von Prävention deutet sich an: die Bedeutung der Peergroup und der „besten" Freundinnen oder Freunde. Vertrauen in Freundschaften und daraus resultierend Nachfragen zu Hilfsangeboten bieten Möglichkeiten, aus einer beginnenden gewalttätigen Beziehung auszusteigen.

Einer weiteren Fragestellung, der in der Analyse auch des Aufkommens von Gewalt in Teenagerbeziehungen nachgegangen werden sollte, ist die, inwieweit Gewalterfahrungen in der Kindheit und Jugend eine spätere Gewalterfahrung in einer Paarbeziehung bedingen. Schröttle bezieht sich in ihren Ausführungen auf die Studie des BMFSFJ 2004 und fasst die Ergebnisse wie folgt zusammen (Schröttle in: BMFSFJ 2008, S. 162ff.):

- Frauen, die in ihrer Kindheit gewalttätige Auseinandersetzungen zwischen den Elternteilen erlebt haben, sind doppelt so häufig in ihren Partnerschaften von Gewalt betroffen als Frauen, die als Kind keine Zeuginnen häuslicher Gewalt waren. Insgesamt nennt Schröttle eine Prozentzahl zwischen 30-39% der befragten Frauen, die Zeuginnen von Gewalt zwischen den Eltern, meist initiiert vom Vater, waren.
- Dreimal so häufig gehören Frauen zur Gruppe der von Gewalt in der Paarbeziehung Betroffenen, wenn sie als Kind oder Jugendliche körperlichen Angriffen durch Erziehungspersonen ausgesetzt waren.

Zudem führt Schröttle (in: BMFSFJ 2008, S. 163) aus, dass Frauen, die im Fragebogen angaben, Brüche in der Herkunftsfamilie erlebt zu haben und/oder angaben, dass sie keine glückliche Kindheit hatten, in ihren Paarbeziehungen deutlich häufiger körperliche und/oder sexuelle Gewalt erfahren haben. Die Erfahrung, im Kindheits- oder Jugendalter Zeuge oder Zeugin häuslicher Gewalt zwischen den Eltern gewesen zu sein, sowie Erfahrungen von gegen die Kinder/Jugendlichen gerichtete Gewalt scheinen jedoch in Relation zu Brüchen in der Herkunftsfamilie mehr im Vordergrund zu stehen als Bedingungen für Gewaltbetroffenheit in Paarbeziehungen. Neben der erhöhten

Wahrscheinlichkeit, durch Gewalterfahrungen in Kindheit und Jugend auch zur Gruppe der von Partnerschaftsgewalt betroffenen Frauen zu gehören, scheint es nach Schröttle (vgl. in: BMFSFJ 2008) ebenfalls erwiesen zu sein, dass Frauen mit frühen Gewalterfahrungen von schwereren Misshandlungen betroffen sind, als Frauen, die keine entsprechenden Erfahrungen gemacht haben. Dazu ergibt sich basierend auf 6.883 ausgefüllten Fragebögen von Frauen unter anderem der folgende Prozentwert: 75% der Frauen, die in ihrer Kindheit oder Jugend körperliche, sexuelle oder psychische Gewalt erlebt haben, erleben auch „[…] leichte bis tendenziell schwere körperliche Übergriffigkeit mit erhöhter psychischer Gewalt“ (Schröttle in: BMFSFJ 2008, S. 168). Schröttle (ebd.) führt weiter aus, dass die frühen Grenzverletzungen möglicherweise dazu führen, dass die Abgrenzung und ein „Sich zur Wehr setzen“ auch in späteren (Paar)Beziehungen schwerer fällt. Ebenso können aus diesen Erfahrungen ein geringes Selbstvertrauen und ein fehlendes Vertrauen in andere Menschen resultieren. Mit dieser Erkenntnis sollte nicht verbunden werden, dass die verletzten Frauen beschuldigt werden oder ihr Verhalten als pathologisch betrachtet wird. So eine Sichtweise würde verschleiern, dass die Gewalt vom Partner ausgeübt wurde und nicht von der von Gewalt Betroffenen. Im Hinblick auf Präventionsarbeit kann festgehalten werden, dass diesen Erkenntnissen auch zur intergenerationalen Weitergabe von Gewalt in entsprechenden Maßnahmen Rechnung getragen werden muss. Ziel muss sein, geeignete Wege zu öffnen, die eine Beendigung der Gewaltbeziehung ermöglichen. Schlussendlich merkt Schröttle (in: BMFSFJ 2008) an, dass zwei Drittel der Frauen, die Gewalterfahrungen in Kindheit und Jugend gemacht haben (es muss allerdings nach Schweregrad der Gewalt unterschieden werden, hier bezogen auf leichte bis tendenziell schwere Gewalt), keine Gewalt in ihren Paarbeziehungen erleben. Interessant ist dabei die Frage nach den Schutzfaktoren, die in der weiteren Entwicklung gewirkt haben. Schröttle (ebd.) bezieht sich in der Beantwortung auf einen Zusammenhang, der das Vorhandensein von anderen wichtigen Vertrauenspersonen, die in der Entwicklung von Kindern vertrauensvolle Beziehungen ermöglichen, mit deren Schutz in jeglicher Hinsicht gleichsetzt.

Der Begriff der „Häuslichen Gewalt“ wie ihn Lamnek et al. (2012, S. 113) ihn in ihrem Buch „Tatort Familie“ bestimmen, bezieht sich auf Gewalt zwischen Personen, die miteinander in einer intimen Beziehung leben oder eng verwandt sind und zeitweilig zusammen an einem Ort leben oder gelebt haben. Für den Fokus der Gewalt in Teenagerbeziehungen sind diese Aspekte nur zum Teil zutreffend. Etwas weniger als die Hälfte (44%) der vom Statistischen Bundesamt (2010) befragten jungen Erwachsene im früheren Bundesgebiet leben mit einem Partner/einer Partnerin zusammen. Laut Analyse des Statistischen Bundesamtes (2010, S.10) lebten 2008 63% der jungen Männer im Alter von

18 bis 26 Jahren noch zuhause, bei den jungen Frauen waren es 47%. Im gemeinsamen Haushalt mit einem Lebens- oder Ehepartner/einer Lebens- oder Ehepartnerin wohnen nur 12% der jungen Männer und 25% der jungen Frauen (vgl. Statistisches Bundesamt 2010, S. 13). Daher ist der Begriff der „Häusliche Gewalt“ in der von mir angestrebten Analyse nicht in Gänze zutreffend. Eher kann von Gewalt allgemein in Teenagerbeziehungen oder auch von Gewalt in den ersten Liebesbeziehungen gesprochen werden. Da Teenager auch die Altersgruppe der unter 18-Jährigen umfassen, kann davon ausgegangen werden, dass sie in einem noch höheren Prozentsatz als dem vom Statistischen Bundesamt ermittelten nicht in einer eigenen Wohnung mit ihrem Partner oder ihrer Partnerin leben. In den von Expertinnen- und Experten dargelegten Fallbeispielen aus der psychosozialen Beratungspraxis im empirischen Teil dieser Arbeit zeigt sich jedoch, dass sich manchmal Teenagerbeziehungen auch zu jungen Familien mit Kind(ern), die in einem Haushalt leben, weiterentwickeln. Da wäre der Begriff der „Häuslichen Gewalt“ auch bezogen auf die Paarbeziehung wiederum angemessen.

Im Rahmen der im Kapitel zu den interdisziplinären Forschungsansätzen begründeten Perspektiven auf die Thematik der Gewalt in Teenagerbeziehungen wird sich in der vorliegenden Arbeit an einem soziologische, psychologische und feministische Aspekte aufnehmenden Konzept von Gewalt orientiert. Den Begriff der „Gewalt“ oder „Gewaltausübung“ wird dazu synonym mit dem Begriff „Misshandlung“ verwendet. Das gesellschaftliche Phänomen Gewalt gegen Frauen wird in der soziologischen Literatur begrifflich zumeist mit Misshandlung von Frauen gleichgesetzt (vgl. Brückner 1988). Im weiteren Verlauf wird der Begriff des „Mißhandlers“ für die Personen genutzt, die einer anderen Person Verletzungen verschiedenster Art zufügen. Die männliche Form „Mißhandler“ wird aufgrund des höheren Anteils von Männern, der sich in den vom BMFSFJ Gender Datenreport erfassten Daten abbildet, aufgenommen:

> Alle erfassten Formen von Gewalt und Belästigung gingen häufiger von Männern als von Frauen aus. So wurden bei *körperlicher* Gewalt von 71 Prozent der Befragten ausschließlich männliche Täter, von 19 Prozent sowohl männliche als auch weibliche Personen und von knapp 10 Prozent ausschließlich weibliche Täterinnen genannt, das heißt: 90 Prozent aller Frauen, die körperliche Gewalt seit dem 16. Lebensjahr erlebt haben, nannten männliche Täter; bei insgesamt knapp 30 Prozent der Fälle wurden (auch) weibliche Täterinnen genannt. Bei *sexueller* Gewalt und bei *Gewalt in Paarbeziehungen* wurden fast ausschließlich - zu 99 Prozent - Männer als Täter genannt; der Anteil von Frauen betrug unter 1 Prozent. (Heiliger, Goldberg, Schröttle und Hermann 2005 Seite 643f.)

Blättner et al. (2013, S. 5) haben in ihrer im Kapitel dieser Arbeit zum Stand der Forschung differenziert dargestellten Studie ermittelt, dass in Teenagerbeziehungen in 56,9% aller Fälle die Gewalt oder die Grenzüberschreitung von männlichen Beziehungspartnern oder Datingpartnern ausging. Auch hier

überwiegt deutlich der Anteil männlicher Täter. Der Begriff der Grenzüberschreitung kann mit dem der Grenzverletzung synonym verwendet werden. Jede Misshandlung oder Gewaltausübung kann als Grenzverletzung oder Grenzüberschreitung verstanden werden. Der Akt selbst wird im Weiteren als Misshandlung oder auch Gewalt(ausübung) bezeichnet, differenziert nach den verschiedenen Formen. Die Begriffe der „Verletzte" oder die „Verletzte" stehen für den Terminus „Opfer". Letzterer macht nicht ausreichend deutlich, dass es bei den Folgen aus Misshandlungen immer darum geht, dass Menschen in ihrer „[…] körperlichen und seelischen Integrität […]" (Hagemann-White 1992, S. 22) verletzt werden.

In einer Beschreibung einer Gewaltsituation in einer Paarbeziehung werden die an ihr beteiligten Partnerinnen und Partner, die Gewalthandlungen und auch die Gewaltfolgen benannt. Es soll dieser Forschungsarbeit keine allgemeine Definition von Gewalt zugrunde gelegt werden, vielmehr sind Gewaltsituationen kontextabhängig zu analysieren (vgl. Franke et al. 2004). In einer Gewaltsituation erleiden die daran beteiligten Teenager (ebenso wie Erwachsene) als Gewaltbetroffene in der Regel die verschiedensten Verletzungen. Diese Schlussfolgerung kann aus der Literatur zur Gewaltforschung bezogen auf erwachsene Frauen gezogen werden (vgl. Brownmiller 1988, Brückner 1988, Hirigoyen 2006, Schröttle in: BMFSFJ 2008). Die Verletzungen können seelischer oder auch körperlicher Natur sein, ebenso kann im Rahmen der körperlichen Übergriffe auch die sexuelle Selbstbestimmung verletzt worden sein (Wieners & Hellbernd 2000, Hirigoyen 2006). Es kann zu gewalttätigen Übergriffen kommen, in denen psychische, physische und sexualisierte Gewalt zusammen ausgeübt werden (Brückner 1988, Hellbernd et al. 2005). In der Gewaltsituation in einer Beziehung liegt zwischen der gewaltausübenden Person und der verletzten Person eine Machtasymmetrie und damit verbunden ein Machtmissbrauch durch die die Gewalt ausübende Person zugrunde (vgl. Kiefl & Lamnek 1986, Schröttle in: BMFSFJ 2008). In der Gesellschaft wird dabei häufig von einer Täter-Opfer-Beziehung gesprochen, wobei der Begriff des Opfers an dieser Stelle problematisiert werden soll und - soweit möglich - durch den der Verletzten/des Verletzten ersetzt werden soll, da dieser besser die Gewaltfolgen, wie weiter oben dargestellt, abbildet. Treibel und Seidler (2015) führen aus, dass auch der „Opfer"-Begriff (ähnlich wie der „Gewalt"-Begriff) als Konstrukt verstanden werden sollte. Das „Opfer"-Sein ist kein objektiver Zustand, sondern abhängig von dem subjektiven Empfinden des Einzelnen/der Einzelnen. Der Begriff des Opfers wird sowohl individuell aber auch gesellschaftlich konstruiert, wie u. A. im neuen Gesetz zur Stärkung der Opferrechte im Strafverfahren (3. Opferrechtsreformgesetz – 3. ORRG) vom 21. Dezember 2015 (BGBl I S. 2525), in dem Opfern bestimmte Rechte (z. B. Psychosoziale Prozessbegleitung im Strafverfahren) zugeschrieben werden

und damit eine soziale Anerkennung der von Gewalt Betroffenen als Opfer erfolgt. Gleichzeitig wird geprüft, wer ein Opfer ist und damit Anspruch auf Leistungen z. B. nach dem Opferentschädigungsgesetz (OEG) hat. Inwieweit sich das subjektive Empfinden von Verletzungen in die gesetzlichen Kategorien fassen lässt, bleibt fraglich. Begutachtungen können durchaus das Gefühl erzeugen, den „Opfer"-Status beweisen zu müssen und können dazu führen, an der eigenen Wahrnehmung zu zweifeln. Gerade in Fällen von sexualisierter Gewalt und den damit verbundenen Schamgefühlen sowie Zweifeln an der eigenen Definition der Interaktion, kann eine Begutachtung als Bloßstellung und Demütigung verstanden werden.

Das Ausagieren von Gewalt in Partnerschaften kann mit individuellen Erfahrungen als Zeugin/Zeuge von Gewalt zwischen den Eltern oder mit eigenen Misshandlungserfahrungen in der Kindheit in einen Zusammenhang gebracht werden. Die intergenerationale Weitergabe von Gewalt bietet ein breites Feld für sozial- aber auch entwicklungspsychologische Forschung (Kavemann & Kreyssig 2013, Schröttle in BMFSFJ 2008, Kindler 2002a, 2002b & 2010).

Ergänzen werden soll an dieser Stelle auch eine mögliche psychoanalytische Perspektive auf die Faktoren, die den Beziehungsraum in einer gewalttätigen Teenagerbeziehung, also die Gewaltsituation und die an ihr beteiligten Subjekte, prägen. Verstehen wir den Beziehungsraum mit Stemmer-Lück (2004) als interpersonalen und interaktiven Handlungs- und Gestaltungsraum zwischen Personen, so wird deutlich, dass verschiedene Dynamiken in diesen Raum hineinwirken. Die Beziehungsdynamik wird durch internalisierte Objektbeziehungen bestimmt, durch innere Bilder, die Stemmer-Lück (2004, S. 61) auch als „Erlebnisniederschläge" bezeichnet. Dabei gilt zu spezifizieren: „In diesem Sinn kann das Objekt zwei Bedeutungen haben, zum einen die äußere, real andere, vom Selbst getrennte Person, der reagierende und interagierende Partner. Zum anderen das innere Bild, das sich das Subjekt vom Objekt macht" (Stemmer-Lück 2004, S. 61). Da ein Subjekt sich in der Regel durch Interaktion und den Erfahrungen daraus wahrnimmt, kann die Gestaltung eines Beziehungsraumes zwischen Subjekten aus psychoanalytischer Perspektive auch durch diese inneren Repräsentanzen früherer Beziehungserfahrungen in der Kindheit beeinflusst werden. Für die Ausgestaltung von Liebesbeziehungen kommt es im Beziehungsraum zu Aushandlungsprozessen bezüglich Nähe und Distanz, emotionaler und körperlicher Natur. Mit Lorenzer (1973) kann davon ausgegangen werden, dass Interaktionsweisen gesellschaftlich bestimmt vermittelt werden: „Was die Mutter in das Interaktionsspiel einbringt, sind die subjektiv gebrochenen Formen ihrer Praxis, ihrer Interaktionsweisen, die von den objektiven gesellschaftlichen Prozessen bestimmt werden" (S. 159).

Im Folgenden soll sich in der theoriegeleiteten Auseinandersetzung mit dem Thema der Gewalt auf die Konstrukte Beziehungsraum, Gewaltsituation,

Gewalthandlung(en) und Gewaltbetroffene/Verletzte fokussiert werden. Weitere Definitionsansätze wie z. B. der von Godenzi (1994), der Gewalt im sozialen Nahraum untersucht oder der von Lamnek (2012) zum Themenfeld der häuslichen Gewalt sollen hier nicht herangezogen werden, da sie für die vertiefte Analyse keine weiteren Anhaltspunkte bieten. Godenzi (1994) bezieht sich in seinen Ausführungen zu Gewalt im sozialen Nahraum darauf, dass Täter und Opfer sowohl miteinander in Verwandtschaftsbeziehungen stehende Personen, als auch nicht verwandte Personen sein können und bietet damit eine übergreifende Konstruktion des Gewaltbegriffs an, der für die vorliegende Arbeit zu weit gefasst ist. Lamnek et al. (2012) wählen für ihre Analyse den Begriff der „Häuslichen Gewalt", der, wie weiter oben beschrieben, nur teilweise auf Liebesbeziehungen Jugendlicher übertragen werden kann: „Häusliche Gewalt bezieht sich auf Gewalt unter Personen, die intim oder eng verwandt sind und ständig oder zyklisch zusammen wohn(t)en" (S. 113). Ist zwar Intimität auch in Liebesbeziehungen Jugendlicher gegeben, wird jedoch selten von einer häuslichen Gemeinschaft ausgegangen, da Teenager in der Regel noch bei ihren erwachsenen Bezugspersonen leben. In der adoleszenten Übergangsphase zum jungen Erwachsenen wiederum gibt es auch Gewaltsituationen bei jungen Paaren oder jungen Familien mit Kind(ern), die in einem Haushalt wohnen, und die dann eher mit dem Begriff „Häusliche Gewalt" beschrieben werden können. Auf das Problem der zunehmenden Gewalt in Teenagerbeziehungen wird bisher bis auf wenige Ausnahmen kein Fokus sozialpsychologischer Forschung gelegt. Es ergibt sich ein Spannungsfeld zwischen alarmierenden Statistiken zu Gewalterfahrungen in Teenagerbeziehungen (vgl. Krahé & Scheinberger-Olwig 2002, Schröttle in BMFSFJ 2008, Blättner et al. 2013) – der Sichtbarkeit des Phänomens – und der fehlenden Einordnung in den Beratungskontext öffentlicher Institutionen oder freier Träger als Anbieter von Beratung – die Unsichtbarkeit des Phänomens. Es gibt sie also, die von Gewalt in ihren ersten Liebensbeziehungen betroffenen Teenager – aber wo können sie mit ihren Erfahrungen Hilfe erhalten? Jugendamt, Polizei, Schulsozialarbeit, Fachberatungsstellen, Familienhilfe? In der gesetzlichen Regelung gibt es durch das Gewaltschutzgesetz (GewSchG) eine normative Beschreibung und Eingrenzung von Vergehen im Kontext von Gewalthandlungen gegen Personen. Das GewSchG wird in der Regel für Erwachsene angewendet (vgl. § 1 Absatz 1 und Absatz 2 GewSchG). Diese Eingrenzung kommt dann zum Tragen, wenn z. B. aus den Gewalthandlungen in Paarbeziehungen Straftatbestände abgeleitet werden können. Im Bereich der sexualisierten Gewalt in jugendlichen Paarbeziehungen können ebenfalls Straftatbestände lt. Strafgesetzbuch (StGB) abgeleitet werden, wenn es sich dabei um Straftaten gegen die

sexuelle Selbstbestimmung handelt, wie z. B. sexuelle Nötigung oder Vergewaltigung (vgl. § 177 Sexuelle Nötigung; Vergewaltigung und § 178 Sexuelle Nötigung und Vergewaltigung mit Todesfolge StGB).

Sexuelle Übergriffe auch in Paarbeziehungen von Jugendlichen sind, wie weiter oben beschrieben, immer wieder Bestandteil von Gewaltsituationen in Teenagerbeziehungen (Blättner et al. 2013, Krahé 2008). So berichten Krahé und Scheinberger-Olwig (2002) von einem durchaus hohen Ausmaß an sexualisierten Übergriffen im Beziehungskontext: von 456 jungen Frauen mit einem durchschnittliche Alter von 18 Jahren und vier Monaten (S. 123) gaben 31,3% an, zu unfreiwilligen sexuellen Erfahrungen durch den (Ex)Partner gezwungen worden zu sein (Krahé & Scheinberger-Olwig 2002, S. 129). Das Erzwingen von Geschlechtsverkehr durch verbalen Druck ist dabei gerade in Paarbeziehungen besonders hoch, Krahé und Scheinberger-Olwig (2002, S. 128) ermitteln einen Wert von 10,3%. Allroggen (2015) führt aus, dass der Übergang von einvernehmlichen sexuellen Handlungen zur einseitigen Anwendung von sexualisierter Gewalt zur Erzwingung sexueller Kontakte unter Jugendlichen oft als fließend betrachtet werden kann. Buskotte (2011) erklärt versehentliche und vorsätzliche Übergriffe als Folge von Fehleinschätzungen und Missverständnissen im Rahmen sexueller Kontakte im Jugendalter. Nach Averdijk et al. (2013, S. 8) kommt bei der Analyse sexualisierter Übergriffe unter Jugendluchen insbesondere der Peergroup eine besondere Rolle zu:

> Die Optimus Studie hat gezeigt, dass Peer-Gruppen bei sexuellen Viktimisierungen eine grosse Bedeutung haben. Jugendliche werden insbesondere durch Gleichaltrige viktimisiert. Auch in solchen Konstellationen können Abhängigkeitsverhältnisse bedeutsam sein (zum Beispiel emotionale Abhängigkeit). Dies ist beispielsweise der Fall bei sexuell orientiertem Cyberbullying zwischen Gleichaltrigen, bei sexuellen Übergriffen im Rahmen einer Liebesbeziehung oder bei sexuellen Belästigungen auf dem Pausenplatz.

Averdijk et al. (2013) verwenden den Begriff der sexuellen Viktimisierung als Oberbegriff für Handlungen, die die körperliche oder/und seelische Integrität von Kindern oder Jugendlichen verletzen oder bedrohen. Sie fassen unter den Begriff der sexuellen Gewalt sowohl sexuelle Handlungen in aktuellen als auch in vergangenen Liebesbeziehungen und erweitern die Begriffsbeschreibung auch auf Freundschaftsbeziehungen, denen die Peergroup zugeordnet werden kann. Neben der Bedeutung der Peergroup als Beziehungsgeflecht, welches gewaltförmige Übergriffe (be)fördern kann, kommt jedoch ebenso der Entwicklung von individuellen Vorstellungen zur Sexualität in der Adoleszenz nach Krahé (2014) eine bedeutsame Rolle im Verständnis von sexuellen Aggressionen im Jugendalter zu. Krahé erläutert in ihren Ausführungen zu sexueller Aggression in der Adoleszenz auch die Anforderungen an die sexuelle Entwicklung Jugendlicher. Sie führt aus, dass Jugendliche in der Adoleszenz zum einen sexuelle Beziehungen „erlernen“ müssen, aber ebenso

den Respekt vor den Grenzen des Partners/der Partnerin in der Beziehung. Das Ausüben von Druck auf den Partner/die Partnerin, um diese/n zur Einwilligung in sexuelle Handlungen zu bewegen, steht dabei im Gegensatz zum Postulat der sexuellen Selbstbestimmung. Nach Krahé (2014) müssen Jugendliche lernen, sich selbstbestimmt in ihren sexuellen Beziehungen zu verhalten sowie sich gegen ungewollte sexuelle Handlungen durch Worte und/oder Handlungen zu wehren. Eine bedeutsame Rolle für die Verhaltensweisen im Kontext einer sexuellen Beziehung spielen nach Krahé (2014) sexuelle Skripte „In particular, it examines the role of sexual scripts as cognitive representations of sexual relations that serve as guidelines for sexual behavior“ (S. 75). Da der Fokus dieser Arbeit nicht auf sexuellen Grenzverletzungen liegt, soll dieser durchaus relevante Ansatz zum Verständnis der Entstehung sexueller Aggression im Jugendalter nicht weiter ausgeführt werden. Barter (2010) ergänzt im Rahmen ihrer Ausführungen anlässlich eines Vortrages zu „Prevention of Violence in Intimate Teenage Relationships“ einen weiteren Punkt, der bisher im Kontext der Gewalt in Teenagerbeziehungen nicht genannt wurde: die Problematik der Beendigung der gewalttätigen Beziehung. Wie bereits zu Beginn dieses Kapitels dargelegt, stellen Trennungssituationen für Frauen in Gewaltbeziehungen immer auch eine Gefahrensituation dar, da sich im Rahmen einer Trennung gewalttätige Handlungen aufgrund des erlebten Kontrollverlusts beim Mißhandler potenzieren können. Barter erläutert die einer Trennung innewohnenden Gefahren für die Beteiligten aus der Perspektive der im Rahmen ihrer Studie (s. Kapitel 2 zum aktuellen Forschungsstand) interviewten Mädchen:

> Even when girls were able to leave a violent partner, the violence did not necessarily stop and in some cases it reulted in an escalation of violence from their ex-partner. They knew where girls went to school, how they got there and where their friends lived. As most girls had not told any adults about their experiences, their ability to protect themselves from their ex-boyfriend´s violence was severely limited. (Barter 2010, S. 13)

4.5 Eckpunkte sozialpsychologischer Forschung zum Themenfeld der Gewalt in Teenagerbeziehungen

Die in den vorangehenden Abschnitten dargelegten Erkenntnisse aus internationalen und nationalen Studien sowie aus den theoretischer Modellen der Entwicklungspsychologie, Sozialpsychologie und Soziologie verdeutlichen, dass eine weitere qualitativ ausgerichtete sozialpsychologische Erforschung des Gegenstandes „Gewalt in Teenagerbeziehungen“ notwendig ist, um die (Interaktions)Prozesse, die den Gewalthandlungen zugrunde liegen, besser verstehen zu können. Darauf aufbauend können bereits durchgeführte Präventionskonzepte kritisch überprüft sowie um neue Perspektiven erweitert

werden. Durch eine qualitativ ausgerichtete sozialpsychologische Forschung kann insbesondere die den körperlichen oder sexuellen Übergriffen Jugendlicher vorausgehende Beziehungsdynamik in intimen Situationen in den ersten Liebesbeziehungen verstanden werden. Der Fokus auf die entwicklungspsychologisch beschriebene Adoleszenz-Phase berücksichtigt dabei eine Perspektive auf eine besondere Lebensphase, eine Lebensphase die in jeglicher Hinsicht durch Neugier, Loslösung, Bindung an eine Partnerin/an einen Partner und der Entwicklung einer durch andere bestätigten Identität verbunden ist. Auch sollen die in dieser Lebensphase antizipierten, inszenierten und veränderten Geschlechterzuschreibungen in einem qualitativ ausgerichteten Forschungsprozess erhoben werden. Das zu diesem Zweck entwickelte Forschungsdesign wird im folgenden Kapitel beschrieben. Es sei an dieser Stelle angemerkt, dass die sexuelle Viktimisierung unter Jugendlichen im Forschungskontext dieser Arbeit zwar im Blickfeld, aber nicht im Fokus ist. Sexualisierte Gewalt auch in der Verbindung mit psychischer und physischer Gewalt, wird von den jugendlichen Teilnehmenden an den Gruppendiskussionen und Einzelinterviews nicht benannt, dafür erscheint das dieser Arbeit zugrunde gelegte methodologische Vorgehen nicht geeignet. Scham- und Schuldgefühle verhindern Einlassungen. Davon war in der Planung des Forschungsdesigns bereits ausgegangen worden. Gleichwohl soll der Verbindung zwischen physischer, psychischer und sexualisierter Gewalt Rechnung getragen werden. In den Interviews mit den Expertinnen- und Experten werden sexuelle Übergriffe in Teenagerbeziehungen mehrfach reflektiert. Daran zeigt sich, dass in einem entsprechenden Beratungssetting auch Verletzungen aus Gewalthandlungen im Kontext sexualisierter Gewalt von Jugendlichen benannt werden können. Über diesen Weg finden sie Eingang in die vorliegende qualitative Studie. Hinzugezogen werden im Kontext der Auswertung des dieser Arbeit zugrunde liegenden empirischen Materials weiterhin die Ergebnisse aus Gruppendiskussionen und Interviews mit Mädchen und Jungen im Teenageralter. Diese werden im Rahmen der vorliegenden Forschungsarbeit in einem weiteren Kapitel auf die Dynamik der Interaktion in gewalttätigen Beziehungssituationen bezogen.

5 Forschungsdesign

Die Darlegung des empirischen Vorgehens gliedert sich in verschiedene Abschnitte. Werden am Ende dieser Studie in Kapitel 9 die grundlegenden forschungsparadigmatischen Leitlinien, Auswertungsverfahren sowie die Limitationen aufgezeigt, geht es in diesem Kapitel darum, Erhebungsmethoden, Feldzugang und Interview-Szenarien kurz vorzustellen. Ebenso wichtig ist die nachvollziehbare Einordnung der einzelnen Vorgehensweisen im Forschungsprozess in den Kontext der Gütekriterien qualitativer Sozialforschung. Damit wird Transparenz über den qualitativen psychologischen Forschungsprozess hergestellt sowie die Nachvollziehbarkeit des Erkenntnisgewinnungsprozesses gewährleistet. Es wird daher auf eine detaillierte chronologische Darlegung des Forschungsprozesses oder eine andere Form der Strukturierung verzichtet. Das allmählich sich weiterentwickelnde Methodenrepertoire in Erhebung und Auswertung wird entlang des schrittweise sich anreichernden Erkenntnisstandes im Forschungsprozess beschrieben. Eine Annäherung an den Forschungsgegenstand ist mit verschiedenen Methoden vorgenommen worden, bis sich so eine vorläufige Sättigung der angestrebten Erkenntnisziele unter Berücksichtigung noch weiterer offener Fragen ergeben hat. Theoretische Konzepte wie das des Interpretativen Paradigmas (Wilson 1973) oder das der Gegenstandangemessenheit (Flick 2004) werden in Bezug zur vorliegenden Arbeit gesetzt. Die Notwendigkeit eines als Prozess verstandenen Forschungsdesigns wird daraus begründet abgeleitet. Interaktion, Kommunikation und Flexibilität aber auch Offenheit und Struktur in Ergänzung und nicht im Widerspruch als Grundpfeiler qualitativer Sozialforschung werden in einen theoretischen Bezugsrahmen eingeordnet und reflektiert. Das Ermöglichen von Erzählungen, die Berücksichtigung der Situationsgebundenheit und das Einbeziehen der zeitlichen Dimension sind nach Flick (2004) elementare Voraussetzungen qualitativer Sozialforschung und sollen im Folgenden bezogen auf die Anlage des Forschungsdesigns betrachtet werden. Abschließend wird der Nutzen des hier gewählten Forschungsdesigns für die Exploration des Themenfeldes, die Erforschung von Zusammenhängen und die daraus resultierende gegenstandsbegründete Theoriebildung bewertet.

5.1 Erhebungsmethoden

Im Rückbezug auf die in dieser vorliegenden Studie reflektierten theoretischen Ansätze soll vorab angemerkt werden, dass die verwendeten Erhebungsmethoden einen engen Bezug zu den Grundannahmen des Symbolischen Interaktionismus (vgl. Blumer 1973), wie im ersten und zweiten Teil dieses

Abschnittes der Arbeit ausgeführt, haben. Es wurden Erhebungsmethoden ausgewählt, die dazu beitragen sollten, soziale Interaktionen in ihrer Bedeutung für das Subjekt und die Gruppe zu erfassen. Im Folgenden soll der Prozess der Festlegung des methodischen Vorgehens beschrieben werden. Bezugnehmend auf die Prüfung der Gegenstandsangemessenheit der Methode wurden insgesamt drei Erhebungsmethoden verwendet, die an dieser Stelle kurz vorgestellt und in ihrer Wahl begründet werden sollen. Es handelt sich dabei um die Erhebungsmethoden Gruppendiskussion (vgl. Kühn & Koschel 2011), Problemzentriertes Interview (vgl. Witzel 2000) und Expertinnen- und Experten-Interview (vgl. Meuser & Nagel 1991). Gruppendiskussionen eignen sich insbesondere in der Phase der Exploration des Forschungsgegenstandes. Daher wurden sie zu Beginn in der ersten Erhebungsphase der vorliegenden Studie als Methode gewählt. Blumer (1973, S. 123) schreibt zur Bedeutung von Gruppen für die Exploration: „Solch eine Gruppe, die gemeinsame ihren Lebensbereich diskutiert und ihn intensiv prüft, wenn ihre Mitglieder sich widersprechen, wird mehr dazu beitragen, die den Lebensbereich verdeckenden Schleier zu lüften, als jedes andere Forschungsmittel, das ich kenne“. Verstehen wir Teenagerbeziehungen als Form des menschlichen Zusammenlebens ebenso wie die Eingebundenheit dieser Beziehungen in einen größeren Kontext wie z. B. den der Peergroup, ist die Nutzung dieser Erhebungsmethode besonders zielführend, um einen Zugang zu Erfahrungen und Erleben aus diesem Lebensbereich der Jugendlichen zu erhalten. Die vorliegenden Gruppendiskussionen wurden in homogenen und als real zu bezeichnenden Gruppen durchgeführt, da die Teilnehmenden in der Regel in etwa dasselbe Alter hatten und dieselbe Klasse besuchten. Bezogen auf die vorliegende Studie kann mit Nießen (1977, S. 64ff) argumentiert werden, dass diese Auswahl der Teilnehmenden sinnvoll ist, da eine Realgruppe über eine gemeinsame Interaktionsgeschichte verfügt. Real kann in diesem Zusammenhang verstanden werden als Bezugspunkt dafür, dass die Teilnehmenden bereits im Kontext der Schule/Klasse gemeinsame Handlungsmuster entwickelt hatten und dadurch die zu untersuchende Lebenswelt erfasst werden konnte. Die Methode der Gruppendiskussion bietet nach Blumer (1973) den Vorteil, dass sie die Diskussion und Information über den jeweiligen Lebensbereich gewährleistet. Sie ist im Unterschied zu einem Gespräch im Alltag z. B. unter Jugendlichen auch eine künstliche Gesprächsform, wie Leithäuser (in: Leithäuser & Volmerg 1988, S.232) anmerkt: „Die *Gruppendiskussion* ist in unserem Alltag gewissermaßen eine *verfremdete Gesprächsform*, durch die es möglich wird, Probleme und Konflikte ausführlich zu besprechen, die im Alltag sonst kaum angesprochen würden“. Worin liegt der Vorteil der verfremdeten Gesprächsform? Durch die Verfremdung kann erst die Öffnung des Interaktions- und Diskussionsraumes erfolgen. Gruppen von

Schülerinnen und Schülern, die sich in der Schule in den Pausen oder Freistunden in Gruppen zusammenfinden und miteinander sprechen, tun dies bezogene auf aktuelle Gegebenheiten, nicht bezogen auf mögliche Problemstellungen aus ihrer Lebenswelt. Die Gruppendiskussion bietet einen Rahmen, der die alltagsnahe Diskussion bestimmter sozialer Phänomene ermöglicht und gleichzeitig durch die Themen- oder Problemzentrierung andere Erfahrungsfelder ausschließt. Aufgrund der homogenen Altersstruktur der Teilnehmerinnen und Teilnehmer an den Gruppendiskussionen (ab 14 Jahren) können die Gruppendiskussionen gut verglichen werden, gleichwohl die Forschungsfragestellungen aus dem Themenkomplex Gewalt in Teenagerbeziehungen verschieden Facetten des Phänomens beleuchtet haben. Die direkte Frage nach erlebter Gewalt wurde nicht als Fragestellung in die Gruppendiskussionen eingebracht, da davon ausgegangen wurde, dass das Ansprechen der mit Scham besetzten Erfahrungen nicht in einem Gruppenkotext erfolgen würde. Dafür eignet sich eher die Methode des Einzelinterviews. Kombiniert wurde in der vorliegenden Studie die Erhebungsmethode der Gruppendiskussion mit der des problemzentrierten Interviews, um bestimmte Verknüpfungen wie z. B. einen möglichen Zusammenhang des (Mit)Erlebens häuslicher Gewalt und späterer eigener Gewalterfahrungen in den ersten Beziehungen vertieft untersuchen zu können. Der typische Ablauf der Gruppendiskussionen kann in verschiedene Phasen unterteilt werden. Zu Beginn stellten sich die Studierenden und die Schülerinnen und Schüler einander vor, anschließend erläuterten die Studierenden den Kontext des Forschungsprojektes und ihre Forschungsfragestellung. Kommunikationsregeln wurden in Anlehnung an das Modell der Themenzentrierten Interaktion von Cohn (1976) formuliert, vorgestellt und mit den Teilnehmenden abgestimmt. Die wichtigsten Kommunikationsregeln lauteten:

- von sich persönlich und seinen eigenen Erfahrungen sprechen
- etwas zum Thema beitragen
- dem Anderen/der Anderen zuhören
- den Anderen/die Andere ausreden lassen
- Störungen äußern

Die Kommunikationsregeln waren kurz formuliert, damit sie von den Schülerinnen und Schülern verstanden und in entsprechenden problematischen Diskussionsverläufen von ihnen aber auch der Gruppendiskussionsleitung eingefordert werden können. Derartige Kommunikationsregeln helfen dabei, das Gespräch und die Diskussion in der Gruppe auf das Thema zu beziehen. Gleichzeitig wurde darauf hingewiesen, dass elektronische Geräte wie z. B. Mobiltelefone ausgeschaltet werden sollten, um den Gesprächsverlauf nicht zu

stören. Während der Durchführung der Gruppendiskussionen übernahmen die Studierenden die Moderation und Diskussionsleitung und achteten darauf, dass einzelne Wortbeiträge nicht zu lang waren und möglichst jede und jeder sich an der Diskussion beteiligte. Die Studierenden selbst waren in der Diskussion als Teilnehmende beteiligt und äußerten auch ihre Meinung zu dem eingebrachten Thema, ohne sich mit den Schülerinnen und Schülern gleich machen zu wollen. Mit Leithäuser (in: Leithäuser & Volmerg 1988, S. 212) kann Beteiligung wie folgt verstanden werden:

> *Beteiligung* an der Situation oder den Lebensverhältnissen der zu Erforschenden heißt also nicht, so sein zu wollen wie sie sind, sondern zu sein, wie man selbst ist; d. h. zunächst einmal, in der Forschungssituation ein Fremder und Unerfahrener zu sein, der etwas erfahren und wissen will.

Die Gruppendiskussion wurde mit dem Dank der Studierenden an die Schülerinnen und Schüler beendet. Im Prozess einer kritischen Selbstreflexion analysierten die Studierenden im Nachgang verschiedene Episoden der Diskussion und ihre Verwicklung in die Diskussion und in die Interaktionsmuster der Schülerinnen und Schüler. Durch die methodisch vorgesehene kritische Selbstreflexion konnten im Prozess der Distanzierung im Gespräch über die Gruppendiskussionen und die dabei wahrgenommen Gefühle und Verwicklungen im Idealfall verstanden und für die Interpretation nutzbar gemacht werden. Eine methodische Selbstreflexion wie Leithäuser (in: Leithäuser & Volmerg 1988, S. 214f) sie vorschlägt, verstanden als Analyseprozess von Übertragungen und Gegenübertragungen, konnte aufgrund mangelnder Kenntnisse über die Konzepte der Übertragung und Gegenübertragung erst zu einem späteren Zeitpunkt im Forschungsprozess im Rahmen der Durchführung einer angeleiteten Interpretationsgruppe umgesetzt werden. Die Auswertung des verschriftlichten Gruppendiskussionsprozesses erfolgte nach den Verfahren der Kernsatzfindung und der tiefenhermeneutischen Textinterpretation (vgl. Leithäuser & Volmerg 1988). Beide Verfahren werden im Abschnitt zu den Auswertungsmethoden beschrieben.

Die Entscheidung für die zweite Erhebungsmethode, das problemzentrierte Interview nach Witzel (2000), war begründet in den Erfahrungen aus den Gruppendiskussionen. War schon in der Konzeption der Forschungsfragestellungen für die Gruppendiskussionen deutlich, dass Gewalt in Teenagerbeziehungen ein sogenanntes „Tabu“-Thema zu sein scheint, welches vermieden werden würde und nur in geschütztem Rahmen wie dem einer psychologischen Beratung angesprochen werden würde, gab es im Forschungsteam entsprechende Bedenken, vertiefende Themen wie z. B. den Zusammenhang (mit)erlebter häuslicher Gewalt und Gewalt in der ersten Liebesbeziehung in einer Gruppe zu besprechen. Aufgrund des schambesetzten Themas der (mit)erlebten häuslichen Gewalt zwischen den Eltern können hier Gespräche nur in Form

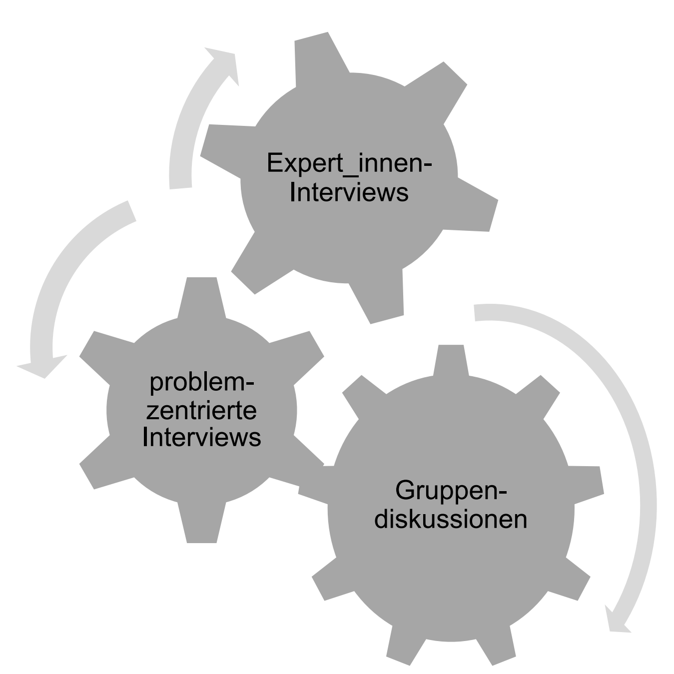
von Einzelinterviews stattfinden. Die Problemzentrierung als eine Grundposition des problemzentrierten Interviews war durch die im Forschungsprozess bereits vorgegebene - auch gesellschaftlich relevante - Fragestellung der Studie gegeben. Das problemzentrierte Interview ist in seiner Konzeption mit den drei methodischen Kriterien der Problemzentrierung, Gegenstandsorientierung und Prozessorientierung (vgl. Witzel 2000) als Verfahren besonders geeignet für die vorliegende Studie. Der von Witzel (2000) vorgeschlagene Einsatz von Gesprächstechniken aus der Gesprächspsychotherapie befördert den Erzählprozess und kann auch in stockenden Gesprächsverläufen neue Impulse setzen. Durch eine offene und Vertrauen vermittelnde Haltung der Forschenden kann Erinnerungsfähigkeit und Selbstreflexion bei den Interviewten angeregt werden. Redundanzen und Widersprüche in den Erzählungen werden dabei nicht als störend bewertet, sondern können als Neuformulierungen, Unentschiedenheiten oder auch Entscheidungsdilemmata aufgefasst werden (Witzel 2000, S. 3). Zu den Instrumenten des problemzentrierten Interviews zählen der Kurzfragebogen, der Leitfaden, die Tonaufzeichnung des Interviews und das Postskriptum. Im Kurzfragebogen können die für die spätere Auswertung unter Umständen relevanten Sozialdaten erfasst werden, der Leitfaden dient der Strukturierung im Hinblick auf die Vergleichbarkeit der Interviews. Die Aufzeichnung des Interviews bildet die Grundlage für die spätere Transkription. Die Erstellung von Postskripten unmittelbar nach den Interviews gewährleistet den Erhalt weiterer für die Auswertung wichtiger Eindrücke aus dem Gesprächsverlauf wie z. B. Schwerpunktsetzungen des Interviewpartners (vgl. Witzel 200, S. 4). Auch fließen in ein Postskriptum bereits unmittelbar nach dem Interview sich ergebende Interpretationsideen ein. Die Verschriftlichung der ersten Eindrücke entlastet zudem Forschende, wichtige – wenn auch zunächst noch nicht immer einzuordnende – Erkenntnisse aus dem Interview nicht zu „vergessen“. Für die Durchführung war im Vorfeld das Einüben von Gesprächstechniken aus der non-direktiven Gesprächsführung nach Rogers (2004) wie dem „Aktiven Zuhören“ oder auch die Erprobung verschiedenen Fragearten zentral. Zugleich soll durch den Einsatz der Technik des Spiegelns, wie sie in der Methode des Aktiven Zuhörens vorgesehen ist, eine Verständigung von Forschendem und Interviewtem über den Inhalt der Erzählungen gewährleistet werden. Dieser Prozess befördert das Verständnis auf Seiten des Forschenden und vermeidet das Entstehen von Missverständnissen. Witzel (2000, S. 5) weist auf die besondere Bedeutung erzählgenerierender Kommunikationsstrategien hin, weshalb bereits im Vorfeld die möglichst offene und gleichzeitig zentrierende Formulierung der Fragestellung von großer Bedeutung ist. Mit weiterführenden Sondierungsfragen kann die subjektive Sicht des am Interview Teilnehmenden erhoben und vertieft werden. Themen, die vom Interviewten eingebracht werden, können durch gezielte Nachfragen in ihrer

Komplexität entfaltet werden. Witzel (2000, S. 6) unterscheidet die Sondierungsfragen von den Ad-hoc-Fragen, die bisher im Interview ungenannte Themenfelder, die zur Vergleichbarkeit wichtig sind, erhellen können. Im Rahmen verständnisgenerierender Kommunikationsprozesse kann mit Witzel (2000) auch die Konfrontation des Interview-Partners / Interview-Partnerin ein geeignetes Mittel sein, um weitere Details mitgeteilt zu bekommen. In dieser Studie wurde auf diese Strategie verzichtet, da sie eine besondere Einschätzung des Vertrauensverhältnisses verlangt und daher in dem Kontext des sensiblen Forschungsfeldes der erlebten Gewalt unangebracht ist. Der Interviewer/die Interviewerin unterstützt explizit die Narration, bis sich genügend Details zu einem Muster fügen. Um diese Muster wird es in der Auswertung der vorliegenden Studie gehen. Die den problemzentrierten Interviews vom Forschungsteam zugeordnete Auswertungsmethode ist in der vorliegenden Untersuchung wiederum das Kernsatzverfahren (vgl. Leithäuser & Volmerg 1988). Es wurde für beide bisher genannten Erhebungsmethoden dieselbe Auswertungsmethode gewählt, um die Vergleichbarkeit der Ergebnisse aus den Gruppendiskussionen und Einzelinterviews zu ermöglichen. Zudem wurden die Gruppendiskussionen in einem zusätzlichen Schritt mit dem Verfahren der tiefenhermeneutischen Textinterpretation nach Leithäuser und Volmerg (1988) ausgewertet.

Als dritte Erhebungsmethode wurde im Forschungsprozess das offene und leitfadenorientierte Expertinnen- und Experten-Interview (Meuser & Nagel, 1991) gewählt. Neben Gruppendiskussionen und problemzentrierten Inter–views können sie in der vorliegenden Studie im Kontext von gegenstands–angemessener Methodenpluralität gewinnbringend als Erweiterung und Auf–fächerung der Möglichkeiten der Erkenntnisgewinnung verstanden werden. Im Dreischritt des Forschungsprozesses (s. Abb. 2).: Gruppendiskus–sionen mit Schülerinnen und Schülern zur Exploration, problemzentrierte Interviews mit Schülerinnen zur Erlangung eines vertieften Verständnisses von Deutungs–mustern und Ergebnisse aus den Expertinnen- und Experten-Interviews nehmen die Position einer weiteren Verzahnung mit den beiden erstgenannten Methoden ein. Hier kann von einer methodologischen Triangulation (vgl. Denzin 1970/2009) gesprochen werden „[…] zur Anreicherung und Vervollständigung der Erkenntnis […]“ (Flick 2004, S. 331).

Der individuelle, der gruppenbezogene und der durch die Expertinnen- und Experten-Interviews vermittelte institutionelle Umgang mit dem Phänomen kann so in seiner Dynamik durch den Einsatz der entsprechenden Erhebungsmethoden verstanden werden. Im Expertinnen- und Experten-Interview geht es um die Erhebung institutionellen Perspektiven auf das soziale Phänomen, wie sie von den Expertinnen und Experten konstruiert werden. Im Fokus steht anders als im problemzentrierten Interview nicht die Person.

Abbildung 2: Verzahnung der einzelnen Erhebungsmethoden im Forschungsprozess.



Quelle: Eigene Darstellung.

Mit Meuser und Nagel (1991, S. 443) sei zudem darauf hingewiesen, dass es sich um Expertinnen- und Experten handelt, „[…] die selbst Teil des Handlungsfeldes sind, das den Forschungsgegenstand ausmacht“. Bogner und Menz (2002, S. 46) führen detaillierter aus, dass Expertinnen und Experten über drei Ebenen von Wissen verfügen, die auf ihr Handlungsfeld bezogen sind: das Technikwissen, das Prozesswissen und das Deutungswissen. Besonders relevant für die Erhebung im sozialpsychologischen Kontext der psychosozialen Beratung ist die Erfassung des nach Bogner und Menz (2002) so benannten Praxis- oder Handlungswissens. Berufliche Praxis oder berufliches Handeln im Forschungsfeld Gewalt in Teenagerbeziehungen ist sowohl die Beratungs- als auch die Präventionsarbeit mit Jugendlichen. Für das Handlungsfeld der vorliegenden Studie der Beratung oder Prävention von Gewalt in Teenagerbeziehungen sind dies Expertinnen und Experten aus den die Institutionen Schule, Polizei und Jugendamt sowie die Einrichtungen Fachberatungsstelle bei sexualisierter Gewalt und Verein zur Unterstützung

von Familien in schwierigen Lebenssituationen. Diese Expertinnen und Experten verfügen über „[…] einen privilegierten Zugang zu Informationen über Personengruppen […]“ (Meuser & Nagel 1991, S. 443). Sie repräsentieren ihre Organisation und bearbeiten in diesem Zusammenhang das Problem der Gewalt in Teenagerbeziehungen. Sie sind Ansprechpersonen der Jugendlichen in der jeweiligen Organisationsform und verfügen daher über Erfahrungswissen im Sinne von Kontextwissen. Durch ihr Handeln in den Institutionen verändern sie auch diese selbst, bezogen auf Verfahrensweisen und Interaktionsverläufe. Betriebswissen wurde nicht erfragt, das Expertinnen- und Experten-Interview diente nicht als Hauptinstrument der Erhebung. Diese Form der Nutzung von Interviews als einem Instrument der Erhebung hat Konsequenzen auf die Auswertung. Expertinnen- und Experten-Interviews können explorativ, systematisierend oder theoriegenerierend sein (vgl. Bogner & Menz 2002). Sie können in Bezug auf Meuser und Nagel (1991) im Kontext der vorliegenden Untersuchung als theoriegenerierend bezeichnet werden, wobei systematisierende Aspekte, wie die Erhebung des aus der Berufspraxis gewonnenen „[…] Handlungs- und Erfahrungswissen […]“ und die „[…] systematische und lückenlose Informationsgewinnung“ (Bogner & Menz 2002, S. 37), nicht ausgeschlossen werden sollen.

Die Leitfadenerstellung ist in der Planung von Expertinnen- und Experten-Interviews entscheidend für den Gesprächsverlauf und muss daher zwei Anforderungen genügen: einerseits soll der Leitfaden Offenheit im Interview selbst befördern, gleichzeitig sollen durch die Struktur bestimmte die Forscherin oder den Forscher interessierende Themenfelder angesprochen werden. Meuser und Nagel (1991) führen weiter aus, dass die Rolle der Forschenden durch Kompetenz bezogen auf das zu untersuchende Themenfeld gekennzeichnet sein sollte. In der Durchführung sollte sich zudem auf die Sprache des Experten oder der Expertin eingelassen werden, damit kein „[…] Zusammenbrechen der Situation und Gesichtsverluste auf allen Seiten […]“ (Meuser & Nagel 1991, S. 449) riskiert würde. Diese Vorbedingungen, der Erwerb der fachlichen Kompetenz sowie die sprachliche Annäherung haben unmittelbaren Einfluss auf die Gesprächssituation und konnten in dieser Untersuchung geschaffen werden. Von Seiten der Expertinnen und Experten wurde ein deutliches Interesse am Austausch zum Themenfeld signalisiert, sodass drei Interviews zeitnah erfolgen konnten. Die Rollenreflexion über die Rollenerwartungen an die Forschenden erfolgte im Vorfeld der Interviews und im Nachgang dazu im Forschungsteam. Bogner und Menz (2002, S. 50) differenzieren sechs Typen von Zuschreibungen an Forschende, wovon in dieser Studie zwei ausgemacht werden konnten: die der „Co-Expertin“/ des „Co-Experten“ oder auch die der „Komplizin“/des „Komplizen“. Trägt die Wahrnehmung des Forschen-

den als Co-Expertin bzw. Co-Experten durch die symmetrische Beziehungsebene dazu bei, durch eine stärker horizontal ausgerichtete Kommunikationsebene auch das (implizite) Deutungswissen zu erfassen, kann eine mögliche Problematik in der Umkehrung der Befragungssituation entstehen. Gab es zwar keine vollständige Umkehrung, so war doch der Beginn der Interviews immer auch von der wechselseitigen Vergewisserung des gemeinsamen Fachwissens geprägt. Dies ist nach Bogner und Menz (2002, S. 50) für die Erhebung von Daten durchaus als ein Vorteil zu sehen:

> […] Wenn der Forscher sein fachlich-inhaltliches Interesse beweist, sein eigenes Wissen einbringt und engagiert diskutiert, ist auch der Befragte zu entsprechendem Engagement bereit und gibt Informationen und Wissen preis, dass bei anderen Rolleneinschätzungen und Kompetenzzuschreibungen kaum zugänglich würde […].

Die Zuschreibung der Rolle als Komplize oder Komplizin wurde deutlich durch das dem Forschungsteam entgegengebrachte Vertrauen und die Bereitschaft, Informationen auch in selbstkritischer Reflexion weiterzugeben. Vertraulichkeit bestimmte an diesen Stellen das Interview. Bezogen auf die vorliegende Studie soll das Erleben einer Mischung der Rollenzuschreibungen in den Interview-Situationen konstatiert werden, in etwa „der Interviewer/die Interviewerin als mitwissende und sympathisierende Co-Expertin oder als Komplize/Komplizin mit Expertise im Feld“. Bogner und Menz (2002, S. 63) sehen sowohl die Rolle der Co-Expertin als auch die der Komplizin geeignet für den Anwendungsbereich explorativer und systematisierender Expertinnen- und Experten-Interviews. Darüber hinaus ordnen sie das Modell der Wahrnehmung des Interviewers/der Interviewerin durch den Experten/die Expertin als Komplizen oder Komplizin dem Spektrum der theoriegenerierenden Interviews zu. Weitere Aspekte, wie Meuser und Nagel (1991, S. 451) sie benennen, konnten sicher nicht im Vorgriff im Forschungsteam besprochen werden, waren dem Forschungsteam jedoch in der Erhebungssituation bewusst:

> Mit Sicherheit wirken Alters- und Geschlechtsunterschiede der Beteiligten auf die Definition der Situation ein, werden Kontextbedingungen gesetzt durch Sympathie und Antipathie ‘auf den ersten Blick‘ und feiern Vorurteile fröhliche Urständ. Dies ist in der Erhebungssituation weder technisch noch methodisch kontrollierbar […].

Ein Interview verzögerte sich aufgrund der Erkrankung der Expertin. Das zeitlich an fünfter Stelle gelegene Interview mit einer Expertin aus der Institution Jugendamt war erst nach verschiedenen Anläufen umsetzbar. In einem ersten Vorgehen war ein Mitarbeiter eines anderen Jugendamtes angefragt worden, dessen Rückmeldung nicht zeitnah und leider auch nicht positiv ausfiel. So musste ein neuer Feldzugang gesucht werden. Der Interview-Leitfaden für die Expertinnen- und Experten-Interviews der vorliegenden Studie wurde aufbauend auf die Erkenntnisse aus den Gruppendiskussionen

und problemzentrierten Interviews im Forschungsteam entwickelt und befindet sich im Anhang B. Alle fünf Expertinnen- und Experten-Interviews wurden vollständig transkribiert, ebenso vier Nachbesprechungen. Eine fünfte Nachbesprechung, die zum Expertinnen-Interview mit der Schulsozialarbeiterin, fehlt. Aufgrund des Wegzugs eines Mitglieds des Forschungsteams wurde diese nicht durchgeführt. Die Ergebnisse der Nachbesprechungen fließen, insofern sie als relevant erachtet werden, mit in die Auswertung der Expertinnen- und Experten-Interviews ein. Der Inhalt der Nachbesprechungen kann allgemein mit Mähler und Niemeier (1996, S. 131) beschrieben werden:

> Es hat sich bewährt, daß der oder die Interviewer nach Beendigung des Gesprächs eine *brainstorming*-artige Sammlung von *Eindrücken zum Interview*, Kontaktverlauf, Gesprächspartner, zu den Umständen, Räumlichkeiten, der Atmosphäre, Auffälligkeiten aller Art, eigenen Gefühlsregungen und Affekten etc. zusammenstellen – beispielsweise im Rahmen einer Nachbesprechung […].

Durch die Expertinnen- und Experten-Interviews und die Nachbesprechung war also eine weitere Datenquelle gegeben. Diese ausschließlich als Datenquelle für die vorliegende Untersuchung zu nutzen, erschien nicht als sinnvoll. Die Planung und Durchführung wurde vielmehr im Verlauf des Forschungsprozesses aufbauend auf bereits vorliegende Datenquellen entwickelt und begründet. Als weitere Datenquellen werden in der Auswertung auch von Schülerinnen und Schülern der Klassenstufen 7-10 an verschiedenen Schulen in einem Präventionsprojekt erstellte Bilder und Wandzeitungen hinzugezogen (vgl. Kapitel 8 zum Präventionsprojekt „Gegen Gewalt in Teenagerbeziehungen“). Zur Auswertung von Bildern und Wandzeitungen aus Seminaren, wie hier in der vorliegenden Arbeit der Unterrichtseinheit mit Schülerinnen und Schülern, kann Volmerg (in: Leithäuser & Volmerg 198, S. 180ff) hinzugezogen werden. Im Rahmen der Darlegung des Ablaufs eines Forschungsseminares mit ungelernten Arbeiterinnen werden Gruppenbilder und Körperbilder als Erhebungsmethoden vorgestellt sowie aus Diskussionen entstandene Körperbildprotokolle interpretiert. Bei den in der hier vorliegenden Arbeit verwendeten Bilder handelt es sich ebenfalls um Gruppenbilder, die zum einen im Rahmen der präventiven Arbeit an den Schulen genutzt wurden, gleichzeitig aber als Beschreibungen der Schülerinnen und Schüler zu bestimmten Fragestellungen wie sie im Kapitel 8 dargelegt werden, für den Forschungskontext relevante Informationen enthalten, die die Schülerinnen und Schüler miteinander in Gruppen ausgehandelt haben wie z. B. Vorstellungen von Partnerinnen und Partner. Es liegen keine transkribierten Gruppenbild-Protokolle aus den Diskussionen im Rahmen des Schulprojektes vor, es sollen nur einige ausgewählte Bilder aus den Jahren 2010-2014 interpretiert werden. Gleiches gilt für die von den Schülerinnen und Schülern erstellten Wandzeitungen, auch hier werden nur einige beispielhaft aus den

Jahren 2010-2013 angeführt. Der Mehrwert der Nutzung dieser Datenquellen liegt in der Ergänzung zu den Gruppendiskussionen, der Illustration und Verschriftlichung von Beziehungsaspekten und Partnerinnen- und Partnerwünschen durch die beteiligten Jugendlichen selbst.

5.2 Feldzugang

Zu Beginn des Forschungsprozesses lagen aufbauend auf zuvor durchgeführten (Gewalt)Präventionsprojekten in Schulen Kontakte zu zwei (Gewalt)Beratungsstellen und zahlreichen Lehrerinnen, Schulsozialarbeiterinnen sowie weiteren sozialen Einrichtungen (freie Träger der Jugendhilfe) vor. Diese Kontakte boten die Basis und zugleich die Anknüpfungspunkte für die studentischen Forschungsteams und ihre Fragestellungen. Die positive Resonanz der Feldkontakte auf das Projekt und die ausdrückliche Nachfrage signalisierte einen fruchtbaren Boden für die Durchführung des Forschungsvorhabens. Der Feldzugang erfolgte im ersten Teil des Forschungsprozesses durch die schriftliche und persönliche Kontaktaufnahme zu einer Schulleiterin und drei Schulleitern (Anschreiben s. Anhang A). Dem Anschreiben lag ein weiterer Brief bei, in dem eine Opferschutzeinrichtung auf die aus der praktischen Arbeit resultierenden Fragen zur Entstehung und Dynamik von Gewalt in Teenagerbeziehungen hinwies und das Forschungsvorhaben somit inhaltlich unterstützte und gleichzeitig bewarb. Die nach Eingang der Informationen an den Schulen erfolgten Telefongespräche waren in jedem Fall positiv und verdeutlichen einmal mehr die Notwendigkeit, in diesem Feld sozialpsychologisch zu forschen. Es erfolgte in den Telefonaten bis auf eine Ausnahme der Verweis auf Schulsozialarbeiterinnen und Beratungslehrerinnen, deren Rolle im Forschungsprozess bereits kurz weiter oben dargelegt wurde.

Bevor jedoch detailliert über den Feldzugang berichtet werden kann, muss zuerst bestimmt werden, was das Forschungsfeld der vorliegenden Studie ist. Unter der Bezeichnung „Feld“ wird im Folgenden verstanden:

- die Gruppe der Schülerinnen und Schüler ab 14 Jahren, die an den Interviews und Gruppendiskussionen teilnahmen, verortet an verschiedenen Schulen in unterschiedlichen Schulformen
- die Gruppe der interviewten Expertinnen und Experten aus den staatlichen Institutionen Polizei, Schule und Jugendamt sowie aus der von einem Träger geförderten Einrichtung Fachberatungsstelle gegen sexualisierte Gewalt und dem Verein für die Beratung von Familien in schwierigen Lebenssituationen

Die Rollendefinition als Forschende im Feld bedarf der Erläuterung und Differenzierung, ebenso wie der Feldzugang in die Gruppen und Einrichtungen. Beginnen möchte ich mit dem Feldzugang. Die Gruppe der Schülerinnen und Schüler insgesamt konnte nur über die formale Organisationsstruktur der Schulen erreicht werden. D. h. es wurden Anschreiben an vier Schulen gerichtet, in denen für eine Teilnahme am Forschungsprojekt geworben wurde, einmal von einer Universität sowie zum zweiten von einer Opferschutzeinrichtung, die den Schulen durch Angebote der Gewaltprävention bei Gewalt in Teenagerbeziehungen bekannt war. Die Auswahl der vier Schulen (drei Oberschulen, ein Gymnasium) aus über 20 Schulen in einem norddeutschen Landkreis erfolgte aufgrund der besonders guten Kooperationserfahrungen in der psychosozialen Beratungstätigkeit und Präventionsarbeit. Nach telefonischer Zustimmung der Schulleitungen wurden die Gruppen der beteiligten Schülerinnen und Schüler durch die Schulsozialarbeiterinnen oder Lehrkräfte zusammengestellt. Eine Zuordnung der Studierenden zu bestimmten Untersuchungsgruppen in den mitwirkenden Schulen erfolgte nach deren Wünschen bezüglich der Zusammensetzung der Gruppe je nach Schulform und Anzahl der Teilnehmenden, Altersspanne oder Klassenstufe sowie Geschlecht der zu Befragenden. Dazu waren im Vorfeld gemeinsame Diskussionen von Forschungsfragestellungen und Forschungsmethoden sowie zu den potentiell Teilnehmenden erfolgt. In diesem Kontext wurden den Fragestellungen angemessene Altersgruppen und Schulformen für das weitere Vorgehen festgelegt. Die forschenden Studierenden konnten im Kontakt mit den Kooperationspartnerinnen das Setting für die Gruppendiskussionen und Einzelinterviews gestalten. In der Rolle der Studierenden und gleichzeitig Forschenden wurden sie von den Schülerinnen und Schülern als auch noch Lernende und damit auf gleicher Augenhöhe und gleichzeitig als Vorbild im Hinblick auf eigene Ausbildungswünsche erlebt. Diese von den Studierenden wahrgenommene Zuschreibungen und Erwartungen erleichterten ihnen den Kontakt zu den Gruppen und Einzelpersonen, da sie als Teil einer Gesamtgruppe (die der Lernenden) als vertrauenswürdig eingeschätzt wurden und ihnen gleichzeitig in der Vorbildfunktion Wertschätzung und Anerkennung entgegengebracht wurde. Da die Altersstruktur unter den Studierenden bei 22 bis 25 Jahren lag, waren sie vertraut mit jugendtypischen Redewendungen oder Handlungen. Dieses kann als Vorteil in der Kontaktaufnahme betrachtet werden.

Die Interviews mit den Expertinnen und Experten wurden durch eine telefonische Kontaktaufnahme sowie der Zusendung des Interview-Leitfadens angebahnt. Die Auswahl der Institutionen und Einrichtungen generell resultierte aus den Ergebnissen der Gruppendiskussionen und Einzelinterviews, basierte aber im Detail wiederum auch auf guten Kooperationserfahrungen in der psychosozialen Beratungstätigkeit. Gewalt in Teenagerbeziehungen ist (k)ein

Thema bei der Polizei, in Schulen, beim Jugendamt? Oder gehört es zum Arbeitsfeld von Fachberatungsstellen und Anlaufstellen für Familien in schwierigen Lebenssituationen? Oder taucht es an keiner der genannten Institutionen und Einrichtungen auf?

Im Forschungsteam wurde eine partnerschaftliche Durchführung der Interviews verabredet, wobei unterschiedliche Positionen wie die der Lehrenden und die der Praktikantin bzw. des Praktikanten bestehen blieben. Die Rolle der Forscherin den Expertinnen- und Experten gegenüber soll wie oben ausgeführt als bekannte und wertgeschätzte Gesprächs- und Kooperationspartnerin bezeichnet werden („Co-Expertin oder Komplizin“): alle Expertinnen und Experten waren aus früheren beruflichen Feldern bekannt. Dieser bereits bestehende (lose) Kontakt erleichterte den Feldzugang und die Kommunikation. Dadurch konnte Zugang zu Expertinnen- und Expertenwissen erlangt werden. Problematisch wurde es, wenn die Rolle als Forschende verlassen und sich in Falldiskussionen verloren wurde, was der aus dem praktischen Kontext entstandenen Forschungsfrage und dem Interesse für die praktische psychosoziale Beratungsarbeit im Arbeitsfeld der Gewaltprävention und -beratung resultierte. An diesen Stellen gelang es den Forschungspraktikantinnen und -praktikanten, erneut die Forschungsebene im Gespräch durch geeignete Fragen wieder als gemeinsame Gesprächsebene auszuweisen. Zumeist gab´ es zu Beginn der Interviews ausgehend von den Expertinnen und Experten stets Gespräche über gemeinsame berufliche Erfahrungen als (Rück)Versicherung der Beziehungsebene, die im Moment des Einschaltens des Aufnahmegerätes zugunsten von Erzählungen aus dem Arbeitsfeld in den Hintergrund traten. Die stellenweise auftretende gemeinsame Diskussion von Antworten auf die Fragen aus dem Interview-Leitfaden kann als Suchbewegung hin zu einer veränderten aber weiterhin vertrauten Interaktionsebene verstanden werden. Eine neutrale Position oder Haltung war bewusst nicht gewählt worden, um durch Aktivität, innere Beteiligung, Offenheit und Empathie Teil an dem Wissen der Expertinnen und Experten haben zu können. Die Innenperspektive auf die Problemstellung konnte durch eine Zunahme an „Einweihung“ (in der Rollenzuschreibung der Interviewerin als Komplizin) in die Spannungsfelder der Arbeit der Expertinnen und Experten befördert werden. Handlungsleitende Vorstellungen der Schülerinnen und Schüler aber auch der Expertinnen und Experten konnten so der Auswertung und Interpretation zugänglich gemacht werden. Dabei muss stets berücksichtigt werden, dass mit dem Expertinnen- und Experten-Interview auch nur ein jeweils kleiner Ausschnitt des Praxis- oder Handlungswissen erfasst werden kann, der für die Auswertung genutzt werden kann. Reflexivität im Forschungsteam ermöglicht das Verständnis von Vorannahmen: „Die spezifischen Vorannahmen, Erwartungen und Reaktionen, die

jedes Gespräch vorstrukturieren und begleiten, sind als situations- und personenspezifische Zuschreibungen zu interpretieren, die in Antizipation strategisch genutzt und für die Auswertung der Daten reflexiv gewendet werden können“ (Bogner & Menz 2002, S. 67).

5.3 Überblick Teilnehmerinnen und Teilnehmer an den Gruppendiskussionen, Interviews und Expertinnen- und Experten-Interviews

Die Vorgehensweise, zunächst Schülerinnen und Schüler, Teenager, zu befragen, ergab sich aus der praktischen Erfahrung und der theoretischen Auseinandersetzung mit dem Problemfeld. Das weitere Vorgehen wurde durch die Resultate aus den Gruppendiskussionen und problemzentrierten Interviews mit den Schülerinnen und Schülern bestimmt. Aufbauend auf diesen Ergebnissen, wurden die im Kontext der Gewaltberatung oder -prävention tätigen Institutionen bestimmt. Resultierend aus den Auswertungen wurde der Leitfaden für die Expertinnen- und Experten-Interviews erstellt.

In der vorliegenden Tabelle 1 wird die Gruppe der Teilnehmenden am Forschungsprozess differenziert nach Alter, Geschlecht und Klassenstufe unterteilt. Das Alter der Expertinnen und Experten sowie deren Berufsbezeichnung und Dauer der Berufstätigkeit in der Arbeit mit Jugendlichen wird im Kapitel der Vorstellung der Interviewpartnerinnen und -partner für die Expertinnen- und Experten-Interviews aufgenommen.

Insbesondere sollen hier die beteiligten Schülerinnen und Schüler in den Fokus genommen werden, die Expertinnen und Experten werden dazu in Bezug gesetzt. Die Anzahl der weiblichen Teilnehmerinnen übersteigt die der männlichen, was der Durchführung der Einzelinterviews ausschließlich mit weiblichen Interview-Partnerinnen geschuldet ist. Werden die Einzelinterviews mit den 11 jungen Frauen aus der Statistik herausgenommen, resultiert bei den Teilnehmenden der Gruppendiskussionen ein ähnlicher Wert: 38 Schülerinnen und 29 Schüler. Die Jungen sind 16 bis 18 Jahre alt und besuchen die Klassenstufen 10-13. Die Mädchen sind 14 bis 20 Jahre alt und besuchen die Klassenstufen 9-13. Da bei Erwachsenen in Deutschland der Altersunterschied bei Paaren im Durchschnitt bei vier Jahren liegt und in der Regel der Mann älter ist als die Frau (Statistisches Bundesamt 2013), kann davon ausgegangen werden, dass auch in Teenagerbeziehungen zumeist ein Altersunterschied vorhanden ist. (Über den Altersunterschied bei Teenagern liegen keine statistischen Angaben vor, das Statistische Bundesamt (2013) untersuchte (Ehe)Paare, die zusammenleben und einen gemeinsamen Haushalt führen.).

Tabelle 1: Übersicht über Geschlecht, Alter und Schulzugehörigkeit der an der Studie „Gewalt in Teenagerbeziehungen" beteiligten Schülerinnen und Schüler sowie Geschlecht und Alter der beteiligten Expertinnen und Experten

Häufigkeiten absolut	Gruppendisku ssionen	Problem-zentrierte Interviews	Expert_in-nen-Inter-views	Gesamt
Erhebungs-methoden	11	11	5	11 Gruppen-diskussionen, 11 Einzel-Interviews, 5 Expert_innen-Interviews
Teilnehmende	67	11	5	78 Schülerinnen und Schüler sowie 5 Expert_innen
davon weiblich (w):	38	11	3	49 Schülerinnen und 3 Expertinnen
davon männlich (m):	29	/	2	29 Schüler und 2 Experten
Alter (Gesamt)	14-20 Jahre	16-23 Jahre	34-63 Jahre	78 Schülerinnen und Schüler 14-23 Jahre; Expertinnen und Experten 34-63 Jahre
Alter (weiblich)	14-20 Jahre	/	34-63 Jahre	49 Schülerinnen 14-23 Jahre drei Expert-innen 34-63 Jahre
Alter (männlich)	16-18 Jahre	/	50-52 Jahre	29 Schüler 16-18 Jahre, zwei Experten 50-52 Jahre
Klassenstufe (Gesamt)	9.-13. Klasse	10.-13. Klasse		9.-13. Klasse
Klassenstufe (weiblich)	9.-13. Klasse	/		49 w: 9.-13.Klasse
Klassenstufe (männlich)	10.-13. Klasse	/		29 m: 10.-13. Klasse
Schulform	4 Teil-nehmende aus Gym-nasium 37 Teil-nehmende aus Haupt- & Realschule 26 Teilneh-mende keine Angabe (k.A.)	6 Teil-nehmende Gymnasium 5 Teil-nehmende k.A.		37 Teilnehmende Haupt- & Realschule 10 Teilnehmende Gymnasium 31 Teilnehmende k.A.

Quelle: Eigene Darstellung.

Das bedeutet, dass die in den Gruppendiskussionen befragten Schülerinnen und Schüler von der Altersstruktur her Beziehungspartner sein könnten. Diese Altersstruktur bildet auch das Alter ab, in dem erste Liebesbeziehungen aufgenommen werden (vgl. Wendt 2010). Wird davon ausgegangen, dass der Junge bei der Aufnahme der ersten Liebesbeziehung älter ist als das Mädchen, können wir auch hier von guten Bedingungen für die Auswertung sprechen. Die Gruppendiskussionsteilnehmerinnen und -teilnehmer sind also als Teenager zu bezeichnen. Teenager, die vermutlich in Beziehungen leben oder gelebt haben. (Eine weitere Forschungsarbeit, in der die Frage nach Mobbing als Form der Gewalt in Teenagerbeziehungen untersucht werden sollte, wurde nicht mit in die Auswertung aufgenommen, da sich in der betreffenden Gruppe von Schülerinnen und Schülern ein klasseninternes „Mobbing- und Cliquenproblem" als zentral herausstellte.)

Die vertiefenden Einzelinterviews sind ausschließlich mit jungen Frauen im Alter von 16 bis 23 Jahren geführt worden. Hier wäre in einem nächsten Forschungsschritt sicher die Durchführung einer entsprechenden Anzahl von Interviews mit jungen Männern wünschenswert, um auch deren explizite Sichtweise auf das Problemfeld genauer zu erheben. Warum sind sie von den forschenden Studierenden nicht als Interview-Partner ausgewählt worden? Dieses hängt mit den Forschungsfragestellungen zusammen, die die Studierenden im Kontext von Gewalt in Teenagerbeziehungen genauer beleuchten wollten: uneindeutige Kommunikation als Vorbedingung für die Entstehung von Gewalt; miterlebte häusliche Gewalt als Ursache für spätere eigene Gewalterfahrungen in Beziehungen; Übergänge von liebevollem zu gewalthaltigem Verhalten. In allen drei Forschungsvorhaben geht es um die Frage nach den Ursachen der Gewalt: hier scheint es so, als würde den befragten Mädchen und jungen Frauen eher zugeschrieben, sich hierzu äußern zu können und zu wollen. Erfahrungen zu diesen Themenfeldern werden somit implizit eher den Mädchen zugeschrieben.

In der Auswahl der Expertinnen und Experten wurden sowohl langjährig im Feld tätige Beratende als auch noch verhältnismäßig junge Beraterinnen und Berater aufgenommen. Die Altersspanne reicht von Anfang 30 bis Anfang 60, entsprechend konnten bewährte aber auch neue Impulse aus Beratungsarbeit, Sozialarbeit oder Prävention mit in die Auswertung einfließen.

5.4 Vorstellung der Expertinnen und Experten sowie deren institutionelle Einbindung

Die Namen der Expertinnen und Experten werden im Folgenden anonymisiert, die Art der Institution oder Einrichtung jedoch bleibt unverändert. Alter und

Dauer der Berufstätigkeit werden bezogen auf den Erhebungszeitraum (Sommer 2013 bis Sommer 2014) angegeben.

Günther Spindel: Diplom-Sozialarbeiter, 52 Jahre alt, 20 Jahre berufstätig als Sozialarbeiter in der Familienhilfe und Anti-Gewalt-Arbeit

Herr Spindel ist bei einem Verein angestellt, der Personal und Sachmittel für Dienstleistungen der Jugendhilfe zur Verfügung stellt, damit institutionell als ein Träger der freien Jugendhilfe zu bezeichnen ist; im Gegensatz zu einem öffentlichem Träger oder auch Sozialleistungsträger nach dem Sozialgesetzbuch (SGB). Zum Aufgabengebiet von Herrn Spindel gehört unter anderem:

- Erziehungsbeistandschaft, Betreuungshilfe nach § 30 SGB VIII
- Sozialpädagogische Familienhilfe nach § 31 SGB VIII
- Intensive sozialpädagogische Einzelbetreuung nach § 35 SGB VIII
- Antiaggressions- und Coolnesstraining

Susanne Heller: Diplom-Sozialpädagogin, 63 Jahre, 22 Jahre berufstätig in der Beratung von Menschen, die sexualisierte Gewalt erlebt haben

Frau Heller war bei einer Fachberatungsstelle gegen sexuellen Missbrauch angestellt, die von einem Träger der freien Jugendhilfe betrieben wird. Frau Heller ist 2015 in den Ruhestand gegangen. Zum Aufgabengebiet von Frau Heller gehörte unter anderem:

- Krisenintervention und Beratung für Betroffene von (sexualisierter) Gewalt und auch für deren Angehörige
- Projekte und Unterrichtseinheiten für Jugendliche: Prävention zu „Sexuelle Gewalt unter Jugendlichen", „Häusliche Gewalt" sowie weitere Themen
- Onlineberatung für Jugendliche
- Prozessbegleitung für Jugendliche

Christian Langer: Polizeioberkommissar, 50 Jahre, 32 Jahre berufstätig bei der Polizei

Herr Langer leitet bei einem Polizeikommissariat den Sachbereich Prävention und ist zudem interkultureller Kontaktbeamter. Zu seinen Aufgaben gehört unter anderem:

- Training (von Lehrkräften im Umgang mit gewaltbereiten Jugendlichen)
- Beratung von Schulen zu schuleigenen Sicherheitskonzepten
- Aufklärungsarbeit in Schulen zu Cyber-Mobbing
- Informationsarbeit mit Eltern zu Cyber-Mobbing

Lena Wesel: Diplom-Pädagogin, 34 Jahre, sechs Jahre in der Schulsozialarbeit tätig

Frau Wesel war Schulsozialarbeiterin an einer Oberschule in einer Gemeinde mit ca. 9.000 Einwohnerinnen und Einwohnern. Frau Wesel ist seit

2012 bei einem freien Träger angestellt. Zu ihren Aufgaben gehörte unter anderem:

- Beratung von Schülerinnen und Schülern bei schulischen oder beruflichen Fragen
- Beratung bei Schwierigkeiten zuhause, mit Eltern oder Freundinnen und Freunden
- Unterstützung bei Bewerbungen
- Unterstützung bei der Praktikumsplatz-Suche

Jana Kegel: Diplom-Sozialarbeiterin und Diplom-Sozialpädagogin, 34 Jahre, sechs Jahre im Amt für Soziale Dienste

Frau Kegel arbeitete beim Amt für Soziale Dienste in einer Großstadt. Seit 2016 ist sie in einer Kleinstadt in dem dortigen Amt für Soziale Dienste tätig. Zu ihren Aufgaben gehört unter anderem:

- Förderung der individuellen und sozialen Entwicklung von Kindern und Jugendlichen und damit verbunden Schutz der Kinder und Jugendlichen vor Gefahren
- Beratung und Unterstützung von Eltern und Erziehungsberechtigten
- Beratung und Unterstützung bei der Geltendmachung von Unterhaltsansprüchen
- Trennungs- und Scheidungsberatung

5.5 Forschungsfragestellungen und Interview-Leitfäden für die Gruppendiskussionen, problemzentrierten Interviews und Expertinnen- und Experten-Interviews

Im folgenden Abschnitt soll die Entwicklung der Forschungsfragestellung(en) sowie die Vorbereitung und Gestaltung der verschiedenen Interview-Leitfäden näher beschrieben werden. Dabei gilt es, die Verzahnung der Fragestellungen der forschenden Studierenden mit denen des Forschungsteams im Blick zu behalten. Die Erarbeitung von unterschiedlichen Fragestellungen zum Phänomen der Gewalt in Teenagerbeziehungen erfolgte in einem ersten Schritt in studentischen Forschungsteams. Im Brainstorming konnten zum Themenfeld „Gewalt in Teenagerbeziehungen“ verschiedene Themenbereiche und Forschungs-fragestellungen gesammelt werden. Alle Forschungsfragen behandeln Facetten des Problemfeldes und sind bezogen auf unterschiedliche Perspektiven auf das Phänomen. Die direkte Frage nach erlebter Gewalt in Beziehungen ist deshalb nicht sinnvoll, da eine Gruppendiskussion für einen Austausch zu einem derart schambesetzten Themenfeld nicht geeignet ist. Darüber hinaus wurde eine Fragstellung für eine Gruppendiskussion oder auch ein Interview zu dem Konstrukt der Gewalt allgemein in Beziehungen

resultierend aus entsprechenden Diskussionen mit Schülerinnen und Schülern in der (Gewalt)Präventionsarbeit als zu abstrakt bewertet. Im Folgenden ein Überblick über die Fragestellungen, wie sie von Studierenden im Herbst 2011 in Rahmen einer Lehrveranstaltung entwickelt und im Rahmen eines Workshops für alle Beteiligten am Forschungsprozess, die an einer Darlegung erster Ergebnisse interessiert waren, sowie Mitarbeitende der Polizei und von Opferschutzeinrichtungen präsentiert wurden.

Geschlechtsspezifische Aspekte

- Wie streiten Jungen? Wie streiten Mädchen?
- Was macht Jungen am Verhalten von Mädchen aggressiv?
- Was macht Mädchen am Verhalten von Jungen aggressiv?
- Wie üben Mädchen Druck auf ihre Partner aus?
- Wie wird Gewalt, die von Mädchen gegenüber Jungen geäußert wird, von Jungen wahrgenommen?

Kulturelle Unterschiede

- Welchen Einfluss hat der kulturelle Hintergrund auf das Erleben und Bewerten von Gewalt?
- Eine Beziehungsgeschichte: Wie weit würdest Du gehen? – Ein Vergleich von Mädchen mit muslimischem und deutschem kulturellen Hintergrund (Bei der „Beziehungsgeschichte" handelt es sich um einen Arbeitsschritt in Gruppenarbeit aus einem Arbeitspaket zur schulischen und außerschulischen Prävention von Gewalt in intimen Teenagerbeziehungen: Heartbeat – Herzklopfen. Beziehungen ohne Gewalt. (DER PARITÄTISCHE Baden-Württemberg, 2010).)

Ursachen für das Auftreten von Gewalt in Teenagerbeziehungen

- Kann uneindeutige Kommunikation als Auslöser für Gewalt in Teenagerbeziehungen verstanden werden?
- Wie wirkt sich das Miterleben häuslicher Gewalt auf die Entstehung von Gewalt in Teenagerbeziehungen aus?
- Wie ist der Einfluss von Gewaltdarstellungen in moderner Musik auf intime Teenagerbeziehungen?
- Wo hört Liebe auf, wo beginnt Gewalt?

Prävention und Beratung

- Vermeidungs- und Umgangsstrategien mit Gewalt in Teenagerbeziehungen – wo fehlt externe Unterstützung?

Durch die hier dargelegten Fragestellungen erfolgte eine erste inhaltliche Annäherung an das Forschungsfeld. Die Gestaltung der Fragen für die Gruppendiskussionen und die Interviews oblag den forschenden Studierenden in enger Anbindung an das Forschungsteam.

Aufbauend auf die Ergebnisse aus den Gruppendiskussionen und problemzentrierten Interviews wurde in einem ersten Schritt mit dem Verfahren der Mind-Map im Forschungsteam ein Interview-Leitfaden für die Expertinnen- und Experten-Interviews entwickelt und strukturiert. Der Interview-Leitfaden befindet sich im Anhang der Arbeit (Anhang B). Nach den Erfahrungen aus dem ersten Expertinnen- und Experten-Interview wurde eine weitere Frage in den Leitfaden mit aufgenommen „Gibt es Deiner/Ihrer Ansicht nach etwas, das ergänzt werden sollte, es Du/Sie jetzt noch sagen möchtest/möchten?“. Diese Frage wurde ergänzt, da im ersten Interview deutlich wurde, das nach dem offiziellen Ende des Interviews durch den Experten noch viel zu einem besonders interessanten und wichtigen Aspekt des Problemfeldes Gewalt in Teenagerbeziehungen angefügt wurde. In der Durchführung der weiteren Interviews hat sich gezeigt, dass diese Frage sehr wichtig war: es wurde dem Forschungsteam immer eine Art „Botschaft“ mit auf den Weg gegeben, ein Handlungsbedarf formuliert. Es schien um Positionierung und Entlastung der Expertinnen und Experten zu gehen.

Bezugnehmend auf Flick (2004) soll an dieser Stelle nochmal auf die Orientierung am Leitfaden-Interview für die Expertinnen- und Experten-Interviews hingewiesen werden. In den Interviews mit den Expertinnen und Experten war eine thematische Steuerung erwünscht. Der Fokus der Interviews war auf bestimmte Themenfelder ausgerichtet. Gleichzeitig wurde der Interview-Leitfaden in der konkreten Interview-Situation flexibel gehandhabt. Durch offene Fragen wie z. B.

- Wie gerätst Du/geraten Sie in Deinem/Ihrem Arbeitsfeld in Berührung mit dem Phänomen von Gewalt in intimen Teenagerbeziehungen?
    - (bei mehreren Berührungspunkten bitte einen auswählen, welcher detailliert beschrieben werden soll)
    - Welche Formen der Gewalt wurden Dir/Ihnen berichtet?
- Erzähle/Erzählen Sie bitte eine Beispielszene.

konnten alle relevanten Aspekte und Themen angesprochen werden und zugleich Flexibilität für die Themen des Interviewten vermittelt werden. Der Experte/die Expertin haben eigene Themen vertieft. Durch das Erzählen einer Beispielsszene aus ihrem Arbeitsfeld wurde eine Anknüpfung an die Eröffnungsfrage hergestellt. Viele weitere Fragen des Interviews konnten immer wieder in Rückbezug auf die Beispielszenen beantwortet werden.

6 Auswertung: Ergebnisse

In diesem Kapitel werden die Ergebnisse aus den einzelnen Gruppendiskussionen und problemzentrierten Interviews (PZI) miteinander verknüpft mit dem Ziel, Muster für die Entstehung und Dynamik von Gewalt in Teenagerbeziehungen zu generieren. In einem zweiten Schritt werden die Ergebnisse aus den Expertinnen- und Experten-Interviews dazu in Bezug gesetzt. In einzelne Erfahrungsfelder der Jugendlichen werden – soweit vorhanden – Einlassungen der Expertinnen und Experten aufgenommen. Die dargelegten Erfahrungsfelder überschneiden sich teilweise in ihren Rahmungen und Inhalten, da die sozialen Situationen, in denen es zu (verschiedenen) Formen von Gewalt in Teenagerbeziehungen kommt, unterschiedliche Aspekte aufweisen, aber auch Gemeinsamkeiten haben können. Ein dynamisches Konstrukt des Beziehungsraumes aus Sicht der Jugendlichen kann unter Einbezug der institutionellen Beratungs-Praxis von Expertinnen- und Experten unterschiedlicher Institutionen daraus folgend entwickelt werden.

6.1 Vergleichende Auswertung der Gruppendiskussionen, problemzentrierten Interviews und Expertinnen- und Experten-Interviews

Zu Beginn ein Überblick (Tabelle 2) über die Gruppendiskussionen und Interviews mit Nummerierungen und vertiefenden Forschungsfragestellungen, damit im weiteren Verlauf, auch bezogen auf die Verwendung von Kernsätzen, in diesem Abschnitt Rückschlüsse auf einzelne Unterthemen (Kontext) gezogen werden können. Die Namen die Teilnehmerinnen und Teilnehmer an den Gruppendiskussionen und Interviews sind anonymisiert. An dieser Stelle erfolgt ein Vorgriff auf die in Kapitel 9.2 zu den Auswertungsmethoden dargestellten Verfahren, um die Auswertungsschritte nachvollziehbar zu machen.

Die von studentischen Forschungsteams durchgeführten Gruppendiskussionen und Interviews wurden in einem ersten Schritt von den Gruppen *einzeln* mit Begleitung durch eine studentische Tutorin und unter Anleitung der Autorin mittels der Verfahren der Kernsatzmethode sowie der tiefenhermeneutischen Textinterpretation (vgl. Leithäuser/Volmerg 1988) ausgewertet.

Alle Forschungsfragen wurden in den Gruppen mit dem Ziel entwickelt, das sozialpsychologische Phänomen der Gewalt in Teenagerbeziehungen besser zu verstehen. Die direkte Frage nach Gewalterfahrungen wurde vorzugsweise in den Einzelinterviews gestellt, da es in den Gruppendiskussionen – so

die Vorannahme – aufgrund von Schamgefühlen unausgesprochen hätte bleiben können.

Tabelle 2: Übersicht Gruppendiskussionen und problemzentrierte Interviews (PZI) zum Problemfeld der Gewalt in Teenagerbeziehungen.

Methode	Nummer	Vertiefende Forschungsfragestellung
Gruppendiskussion	1	Wie üben Mädchen Druck auf ihre Partner aus?
Gruppendiskussion	2	Was macht Mädchen am Verhalten der Jungen aggressiv?
Gruppendiskussion	3	Wie wirken sich Gewaltdarstellungen in moderner Musik auf intime Teenagerbeziehungen aus? (Perspektive von Jungen)
Gruppendiskussion	4	Gibt es spezifische Verhaltensweisen von Frauen, die aggressive Reaktionen bei Männern auslösen?
Gruppendiskussion	5	Wie gehen männliche Jugendliche mit Gewalt in Liebesbeziehungen um?
Gruppendiskussion	6	Wie gehen weibliche Jugendliche mit Gewalt in Liebesbeziehungen um?
Gruppendiskussion	7	Wie erleben Jungen Gewalt, die von Mädchen ausgeübt wird? Wie reagieren sie darauf?
Gruppendiskussion	8	Wie streiten Jungen?
Gruppendiskussion	9	Wie streiten Mädchen?
Gruppendiskussion	10	Gibt es Unterschiede hinsichtlich der Wahrnehmung, des Erlebens und Verhaltens sowie in dem Verständnis von Gewalt in heterosexuellen Paarbeziehungen bei weiblichen Jugendlichen mit unterschiedlichem kulturellem Hintergrund?
Gruppendiskussion	11	Die Wirkung von Gewaltdarstellung in moderner Musik auf intime Teenagerbeziehungen (Perspektive von Mädchen)
PZI 1-3	1 Daria 2 Emma 3 Fiona	Kann es aufgrund uneindeutiger Kommunikation zu Gewalt kommen?
PZI 4-5	4 Alisa 5 Jenny	Wie wirkt sich das Miterleben häuslicher Gewalt auf die Entstehung von Gewalt in Teenagerbeziehungen aus?
PZI 6-8	6 Anna 7 Birte 8 Conny	Wo endet Liebe und wo beginnt Gewalt?
PZI 9-11	9 Ekaterina 10 Tatjana 11 Jacqueline	Gewalt unter Jugendlichen: Allgemeine Gewaltneigung und subjektive Wahrnehmung. Wird in der Täter- oder in der Opferrolle gehandelt?

Quelle: Eigene Darstellung.

Diese Vorannahme hat sich als weitestgehend nicht richtig erwiesen, sowohl Mädchen als auch Jungen berichteten auch in den Gruppendiskussionen von persönlichen Gewaltwiderfahrnisse oder Gewalttätigkeiten. Offensichtlich hat sich die Vorgehensweise der Zusammenstellung der Gruppendiskussionen durch Schulsozialarbeiterinnen und -arbeiter bewährt, die miteinander vertraute Mädchen- und Jungengruppen ausgewählt hatten.

Die Forschungsfragestellungen entstanden aus einem Brainstorming mit Studierenden zum Thema „Gewalt in Teenagerbeziehungen". Verschiedene Aspekte von Gewalt, bzw. sich entwickelnden Gewaltsituationen z. B. aus Streit oder Missverständnissen heraus, wurden herangezogen. Daraus ergaben sich die folgenden Ergebnisse:

Gruppendiskussion 1 „Wie üben Mädchen Druck auf ihre Partner aus?"

- Die Mädchen gehen in schwierigen Situationen in der Paarbeziehung auf Distanz zu ihrem Partner und benutzen Liebesentzug als Mittel der Bestrafung des Partners. Sie stellen räumliche Distanz her oder vermeiden es, mit dem Partner zu sprechen.
- In der Verwendung verbaler Argumente sehen sich die Mädchen ihren Partnern gegenüber als überlegen an und nutzen diese Überlegenheit in Streitsituationen.
- Die Mädchen berichten, dass sie selten physische Gewalt anwenden. Wenn, dann sind es die folgenden Handlungen: kratzen, beißen, kneifen und mit Gegenständen werfen.
- Konfliktthemen zwischen den Mädchen und ihren Partnern sind Eifersucht, Vertrauen und Aufmerksamkeit.

Gruppendiskussion 2 „Was macht Mädchen am Verhalten der Jungen aggressiv?"

- Mädchen erzählen, dass sie aggressiv werden, wenn die Jungen fremdgehen.
- Gleichberechtigung in der Beziehung spielt eine wichtige Rolle für die Mädchen. Ist diese nicht gegeben, führt das ebenfalls zu Streitsituationen.
- Sind Jungen gegenüber den Mädchen – auch körperlich – gewalttätig, legitimiert das für die Mädchen den Einsatz von körperlicher Gewalt.

Gruppendiskussion 3 „Wie wirken sich Gewaltdarstellungen in moderner Musik auf intime Teenagerbeziehungen aus?" (Perspektive der Jungen)

- Sexistische und gewaltvolle Inhalte moderner Musik haben lt. Aussagen der männlichen Teilnehmer der Gruppendiskussionen keinen Einfluss auf ihre intimen Paarbeziehungen.

- Die männlichen Teilnehmer beschreiben eine Grenze zwischen Vorstellungen, die zu den Texten entstehen können, und dem „realen“ Ausleben dieser Fantasien.
- Die Musik dient den Jungen lt. ihren Aussagen eher dazu, sich von ihren Freundinnen abzugrenzen und sich selbst zu behaupten.

Gruppendiskussion 4 „Gibt es spezifische Verhaltensweisen von Frauen, die aggressive Reaktionen bei Männern auslösen?“

- Über Gewalt in Beziehungen zu sprechen, ist für Jungen ein Tabu-Thema. Jungen reden nicht darüber, ob oder wie sie gewalttätig werden.
- In eskalierenden Beziehungskonflikten fühlen Jungen sich hilflos.
- Gewalt als Verhaltensmuster wird abgelehnt.

Gruppendiskussion 5 „Wie gehen männliche Jugendliche mit Gewalt in Liebesbeziehungen um?“

- Gewalt gegen Jungen in einer Liebesbeziehung wird als Ausnahmesituation bewertet.
- Gewalt in der Liebesbeziehung, die von dem Mädchen ausgeht, sollte nicht durch eigene Schläge erwidert werden.

Gruppendiskussion 6 „Wie gehen weibliche Jugendliche mit Gewalt in Liebesbeziehungen um?“

- Insgesamt bewerten die teilnehmenden Mädchen den Umgang mit von ihnen erlebter Gewalt in Liebesbeziehungen als schwierig.
- Für den Umgang mit der Gewaltsituation und der Liebesbeziehung schlagen sie folgende Strategien vor: Grenzen klar kommunizieren und Konsequenzen wie z. B. das Beenden der Beziehung androhen.
- Erfahrungen von Gewalt in Beziehungen führen lt. Aussagen der Mädchen dazu, dass sie in einer nächsten Beziehung, in der gegen sie Gewalt ausgeübt wird, diese früher beenden würden.

Gruppendiskussion 7 „Wie erleben Jungen Gewalt, die von Mädchen ausgeübt wird? Wie reagieren sie darauf?“

- Jungen erleben psychische Gewalt durch die Mädchen, z. B. Kontrolle oder Cybermobbing.
- Drohungen und Erpressungsversuche von Seiten der Mädchen führen zu „verletztem“ Vertrauen bei den Jungen.
- Das Spiegeln der Erfahrungen der Jungen an die Mädchen gerichtet erscheint den Jungen nicht als adäquate Konfliktlösungsstrategie. Um Eskalationen zu vermeiden, beenden Jungen die Beziehungen.

Gruppendiskussion 8 „Wie streiten Jungen?“

- Jungen vermeiden – wenn möglich – Auseinandersetzungen.
- Kommt es zu einer Streitsituation, versuchen Jungen, ruhig zu bleiben.
- Es kommt zu Streit aufgrund uneindeutiger Aussagen von Mädchen: „Is´-egal-Thema“. Jungen wünschen sich, dass Mädchen Probleme konkret ansprechen.

Gruppendiskussion 9 „Wie streiten Mädchen?“

- Mädchen berichten, dass es aufgrund von „Is´ egal“-Aussagen zu Streit in den Beziehungen kommt.
- Mädchen wollen mit „Is´ egal“-Aussagen testen, ob die Jungen wirklich wissen wollen, was sie beschäftigt.
- Mädchen möchten nicht immer die anstrengende Freundin sein und behalten daher Dinge, die sie an den Jungen stören, für sich. Daher sprechen sie keine konkreten Probleme an.

Gruppendiskussion 10 „Gibt es Unterschiede hinsichtlich der Wahrnehmung, des Erlebens und Verhaltens sowie in dem Verständnis von Gewalt in heterosexuellen Paarbeziehungen bei weiblichen Jugendlichen mit unterschiedlichem kulturellen Hintergrund?“

- Mädchen beider Kulturen (deutsch ohne Migrationshintergrund und mit russischem Migrationshintergrund) beschreiben dieselben Gewaltphänomene physischer und psychischer Natur.
- Gewalt wird dem männlichen Part in der Beziehung zugeordnet, für die Mädchen ist es nur als Hilfsmittel zur Machtausübung gerechtfertigt, wobei sie davon ausgehen, dass sie den Jungen keinen ernsthaften Schaden zufügen könnten.
- Ansprüche und Erwartungen beider Mädchengruppen an eine Liebesbeziehung und den Partner sind gleich.

Gruppendiskussion 11 „Die Wirkung von Gewaltdarstellung in moderner Musik auf intime Teenagerbeziehungen“ (Perspektive der Mädchen)

- Die Darstellung von Gewalt verknüpft mit sexuellen Handlungen in Text und Bild moderner Musik erleben die befragten Mädchen nicht als Gefahr.
- Aggressive Rap-Musik mit frauenverachtenden Texten wird von den Mädchen kritisch hinterfragt.
- Die befragten Mädchen sehen eine Gefahr darin, dass Jungen, die aggressive Rap-Musik hören, den Texten/Bildern in den Musikvideos entsprechende Erwartungen an Sexualität in Beziehungen entwickeln könnten.

PZI 1-3 „Kann es aufgrund uneindeutiger Kommunikation zu Gewalt kommen?“

- Streitsituationen zwischen Mädchen und Jungen in Liebesbeziehungen resultieren daraus, dass Meinungsverschiedenheiten oder Missverständnisse nicht angesprochen werden und sich dadurch verstärken.
- Uneindeutigkeit in Kommunikationsverläufen führt nicht zu Gewalt, sondern zum Zurückstellen eigener Bedürfnisse. (Anmerkung: Diese Interviews wurden mit drei weiblichen Interviewpartnerinnen geführt.)
- Uneindeutig werden zumeist Wünsche und Bedürfnisse kommuniziert.

PZI 4-5 „Wie wirkt sich das Miterleben häuslicher Gewalt auf die Entstehung von Gewalt in Teenagerbeziehungen aus?“

- Gewalt in der Beziehung wird als „normal“ betrachtet.
- Eltern haben eine Vorbildfunktion für die Lösung von Konflikten.
- Mädchen übertragen ihre erlernte „Rolle“ aus dem Beziehungsmodell der Eltern auf ihre Beziehung, entweder in dem sie offen konfrontativ oder selbsteinschränkend agieren. Beides sind Handlungsmuster im Kontext Häuslicher Gewalt, die die Mädchen wahrgenommen haben. Häusliche Gewalt in einer Familie führt lt. ihren Aussagen dazu, dass Kinder in einer Situation von Anspannung leben. Sie wissen nicht, ob es in bestimmten Momenten plötzlich zu einer gewalttätigen Auseinandersetzung kommt oder nicht. Das konfrontative Agieren oder sich zurückziehen nimmt diese Möglichkeit vorweg und erlaubt den Mädchen, in ihren Beziehungen Kontrolle zu erlangen. Gleichzeitig führt es möglicherweise zu neuen Streitsituationen, da dieses Verhalten von den Beziehungspartnern nicht eingeordnet werden kann und ihnen der Kontext nicht bekannt ist.

PZI 6-8 „Wo endet Liebe und wo beginnt Gewalt?

- Der Übergang von Liebe zu Gewalt in der Beziehung wird individuell unterschiedlich wahrgenommen.
- Nach einem gewalttätigen Vorfall werden Entschuldigungen angenommen. Psychische Gewalt wird toleriert.
- Erfahrungen aus bereits erlebten Gewaltsituationen bestimmen den späteren Umgang mit Gewalt (vgl. auch PZI 4-5).

PZI 9-11 „Gewalt unter Jugendlichen: Allgemeine Gewaltneigung und subjektive Wahrnehmung. Wird in der Täter- oder in der Opferrolle gehandelt?“

- Die drei befragten Mädchen gehen davon aus, dass bei ihnen ein gewaltfreier und kommunikativer Erziehungsstil dazu beigetragen hat, dass sie – bis auf eine einmalige Ausnahme – bisher nicht gewalttätig oder Opfer von Gewalt geworden sind.
- Eine Mädchenclique oder Freunde von der Schule geben den Mädchen Halt.

- Erfahrungen in der Rolle als Opfer gibt es bezogen auf Bloßstellungen in sozialen Netzwerken.

In einem nächsten Arbeitsschritt wurden in einem Workshop mit Ansprechpersonen aus den am Forschungsprozess beteiligten Schulen (Beratungslehrerin, Schulsozialarbeiterinnen) sowie Mitarbeiterinnen aus Opferschutzeinrichtungen und Mitarbeitende von Polizeidienststellen) Ergebnisse aus den Gruppendiskussionen 2-4, 8 und 9 zurückgemeldet. Zu dem Workshop „Prävention von Gewalt in intimen Teenagerbeziehungen" war im Frühjahr 2012 eine offizielle Einladung an die beteiligten Schulen über die Schulleitung ergangen mit der Bitte, interessierten Schülerinnen und Schülern aus den Gruppendiskussionen und Einzelinterviews die Einladung weiterzuleiten. Da der Workshop aufgrund der Verpflichtungen der Schulen für den Nachmittag angesetzt war, nahmen zwar die o. g. Kooperationspartnerinnen und -partner teil, jedoch keine Schülerinnen und Schüler. Für eine zukünftige Forschungsarbeit in diesem Bereich muss bedacht werden, dass Schulklassen während der Schulzeit die Möglichkeit gegeben werden sollte, an einem derartigen Workshop teilzunehmen. Die Einladung von Mitarbeitenden aus Opferschutzeinrichtungen und Polizeidienststellen erfolgte aus dem Grund, dass als Abschluss aus der Diskussion der Forschungsergebnisse Eckpunkte für die zukünftige Präventionsarbeit entwickelt werden sollten. Eine Beteiligung von Schülerinnen und Schülern wäre dabei sicher sehr sinnvoll gewesen. Da die Schülerinnen und Schüler nicht an dem Workshop teilnahmen, kann an dieser Stelle keine Darlegung ihrer Rückmeldungen zu den Ergebnissen aus den fünf genannten Gruppendiskussionen gegeben werden. Die Forschungsergebnisse aus den Gruppendiskussionen, die im Workshop von den Studierenden zusammen mit dem Forschungsteam mit den Workshop-teilnehmenden diskutiert wurden, zeigen nur einen Teil der Ergebnisse. Da Studierende für diesen Workshop freiwillig nach Abschluss eines Lehrmoduls Präsentationen für den Workshop anfertigten, ergab sich die Auswahl. Die Rückmeldung der Forschungsergebnisse erfolgte darüber hinaus bezogen auf ein Lehrmodul zum Forschenden Lernen (vgl. Stahlke, Janssen & Störmer 2013). Studierende sollten so die Möglichkeit bekommen, einer Fachöffentlichkeit ihre Ergebnisse zu präsentieren und sie auch zu diskutieren. Als Schlussfolgerungen aus den Diskussionen wurde festgehalten, dass für zukünftige Präventionsarbeit in dem Bereich „Gewalt in Teenagerbeziehungen"

- Rahmenbedingungen für Jungen geschaffen werden sollten, in denen diese sich über ihre – auch verletzenden – Beziehungserfahrungen austauschen können
- öffentliche Träger die Stelle eines „Jungen- oder Männerbeauftragten" schaffen sollten

- für die Prävention zum Thema der Werte und Normen-Unterricht an Schulen genutzt werden sollte
- geschlechtshomogene Gruppen eingeplant werden sollten, um mehr Offenheit zu bewirken
- externe professionelle Fachkräfte das Thema in den Schulen umsetzen sollten, dafür müssten finanzielle Ressourcen aus öffentlicher Hand bereitgestellt werden
- Schulen Informationsmaterial von Opferschutzeinrichtungen, die Beratungsangebote in dem Bereich vorhalten, erhalten sollten

Die Ergebnisse aus dem Workshop wurden in Form einer Workshop-Dokumentation allen Teilnehmenden zur Verfügung gestellt.

Im nächsten Auswertungsschritt wurde vom Forschungsteam in den *gesamten* Gruppendiskussionen und Interviews nach ähnlichen Mustern im Erleben von Gewalt in Teenagerbeziehungen gesucht. Dabei stellten die Vielfalt und der Facettenreichtum der studentischen Forschungsfragstellungen eine wertvolle Quelle für die verschiedenen Aspekte von Gewalt in Teeangerbeziehungen dar. Im Auswertungsprozess konnten zu den unterschiedlichsten Fragestellungen im Gesamtkontext „Gewalt in Teenagerbeziehungen“ ähnliche Erfahrungsfelder ausgemacht werden. Eine Ausnahme ist Gruppendiskussion 10, hier können nur vereinzelt Aspekte in die Auswertung aufgenommen werden, da die Frage nach kulturellen Unterschieden in der Wahrnehmung von Gewalterfahrungen nicht Bestandteil der vorliegenden Studie ist, für Aussagen darüber liegt mit nur einer Gruppendiskussion kein ausreichendes Datenmaterial vor. Einzelaussagen zu dem Verhalten russischer Mädchen und Jungen im Vergleich zu deutschen Mädchen und Jungen in Paarbeziehungen würden an dieser Stelle nur Stereotype wiedergeben. In den Problemzentrierten Interviews 9-11 ist der Fokus auf allgemeine Gewalterfahrungen Jugendlicher gerichtet, nicht auf Gewalterfahrungen in Liebesbeziehungen. Daher werden die Ergebnisse daraus nicht verwertet.

Sicher kann angemerkt werden, dass sowohl Mädchen als auch Jungen in den Gruppendiskussionen eine Art Gruppendruck erfahren haben könnten. Aufgrund der differenzierten Äußerungen der einzelnen Gruppendiskussionsteilnehmenden sowie den sich entfaltenden Diskussionen in den Gruppen kann jedoch davon ausgegangen werden, dass im Gruppenprozess nach der Phase der Verständigung über die Verschwiegenheit bezüglich der Aussagen der einzelnen/des einzelnen in der Gruppe das Teilen privater Beziehungserfahrungen möglich geworden ist. Das zeigen die ausführlichen Transkripte. Geht es zu Beginn der Gruppendiskussionen häufig um die Verständigung über allgemeine Haltungen, entwickeln sich im weiteren Verlauf detaillierte auch persönliche Beschreibungen von Beziehungsverläufen.

Die vergleichende Analyse horizontal über die Gruppendiskussionen und Interviews hinweg wurde während des Forschungsprozesses durch Transkriptionen der Auswertungssitzungen des Forschungsteams sowie Gesprächsprotokolle dokumentiert und anschließend über Metaplankarten an Metaplanwänden strukturiert. Im Zentrum der Auswertung steht das Konstrukt des *Beziehungsraums* in einer Teenagerbeziehung. Mit Lewin (1981, S. 202) kann die Verwendung des Konstrukt-Begriffs in der Sozialpsychologie begründet werden: „Diese Konstrukte drücken keine «phänotypischen» Ähnlichkeiten, sondern sogenannte «dynamische» Eigenschaften aus – Eigenschaften, die als «Reaktionstypen» oder «Typen von Wirkungen» definiert sind". Das Vorkommen von Gewalt in einer Teenagerbeziehung kann somit analysiert werden als ein Verhaltensmuster „[…] welches von der Konstellation (der Struktur und den Kräften) des jeweiligen gesamten Feldes […]" (Lewin, 1981, S. 207) abhängig ist. Wirkfaktoren, die das Handeln in bestimmten Situationen in die eine oder andere Richtung beeinflussen, können mit Hilfe der feldtheoretischen Analyse bestimmt werden. Sie wirken als Kräfte im Feld.

In Abbildung 3 werden die Wirkfaktoren, die einen Aushandlungsprozess in der sozialen Interaktion einer Liebesbeziehung von Teenagern bestimmen, auch in ihrer Wechselwirkung zueinander aufgezeigt Die soziale Situation der Liebesbeziehung wird in Kapitel 7 differenzierter analysiert.

Nachdem bereits erste Auswertungsergebnisse aus den Gruppendiskussionen beschrieben wurden, soll in einem nächsten Schritt die Auswertung der Expertinnen- und Experteninterviews kurz dargelegt werden. Die Strukturierung der Ergebnisse aus der Auswertung der Expertinnen- und Experten-Interviews wurde ebenfalls durch Clustern der Paraphrasen und der Vergabe von Überschriften an Metaplanwänden vorgenommen. Soweit es Verknüpfungen zu den Erfahrungsfeldern der Jugendlichen aus den Gruppendiskussionen und problemzentrierten Interviews gibt, werden diese innerhalb der Erfahrungsfelder aufgezeigt. Wurde die Auswertung der Expertinnen- und Experten-Interviews zuerst in die Bereiche „Individuum" und „Institution" unterteilt, stellte sich in der weiteren Bearbeitung heraus, dass eine Trennung nicht sinnvoll ist. Im Feld „Individuum" finden sich Äußerungen der Expertinnen und Experten zu ihren Erfahrungen in der Beratung von Jugendlichen, denen Gewalt in ihren Beziehungen widerfahren ist. Im Feld „Institution" sollte aus Sicht der Expertinnen und Experten der Umgang mit Gewalt in Teenagerbeziehungen in ihrer Institution beschrieben werden, dazu waren jedoch kaum Anmerkungen in den Interviews gemacht worden. Die Reflexion der Beratungspraxis steht für die Expertinnen- und Experten im Vordergrund. Interessant für die Auswertung ist die Fragestellung, zu welchen Themenfeldern sich die Jugendlichen und die Expertinnen- und Experten äußern und zu welchen Themenfeldern nur die eine oder andere Gruppe.

Abbildung 3: Wirkfaktoren in einer Teenagerbeziehung



Quelle: Eigene Darstellung

Rekapituliert werden sollen an dieser Stelle die Namen der Expertinnen und Experten und die Institutionen, in denen sie tätig sind, um in der folgenden Auswertung die jeweilige Perspektive zu verdeutlichen:

- Günther Spindel: Diplom-Sozialarbeiter, 52 Jahre alt, 20 Jahre berufstätig als Sozialarbeiter in der Familienhilfe und Anti-Gewalt-Arbeit
- Susanne Heller: Diplom-Sozialpädagogin, 63 Jahre, 22 Jahre berufstätig als Beraterin von Menschen, die sexualisierte Gewalt erlebt haben
- Christian Langer: Polizeioberkommissar, 50 Jahre, 32 Jahre berufstätig bei der Polizei, aktuell im Bereich Prävention tätig
- Lena Wesel: Diplom-Pädagogin, 34 Jahre, sechs Jahre in der Schulsozialarbeit tätig
- Jana Kegel: Diplom-Sozialarbeiterin und Diplom-Sozialpädagogin, 34 Jahre, sechs Jahre im Amt für Soziale Dienste im Bereich Case Management tätig

6.1.1 Erfahrungsfeld: Psychische Gewalt in der Teenagerbeziehung

In diesem Erfahrungsfeld werden Handlungsmuster wie *Ignoranz* und *Kontrolle* von Mädchen gegenüber den Jungen in der Paarbeziehung benannt

und aus Sicht der Jungen, die beides erfahren, beschrieben. Ebenso schildern Mädchen ihre Erfahrungen mit Kontrolle durch ihren Partner. Insgesamt wird dieses Thema in drei Gruppendiskussionen (1, 2, 7) und einem Interview (7) behandelt. Mädchen erzählen in Gruppendiskussion 1, dass sie verschiedene „Druckmittel" einsetzen können, die sie selbst durchaus bereits als psychische Gewalt bezeichnen. Lisa (Gruppendiskussion 1, S. 7, Z. 50) merkt dazu an „Keine Ahnung, bei mir reicht´s eigentlich schon, wenn ich ihn ignoriere. Dann merkt er selber, dass er was falsch gemacht hat". Die Drohung, dem Partner ihre Liebe zu entziehen, sowie die soziale Kontrolle über einen unerlaubten Zugriff auf sein Passwort bei Facebook, sind weitere Handlungen, die den Mädchen die Möglichkeit bieten, Druck auf den Partner auszuüben, um von diesem in Konflikten in der Partnerschaft ein gewünschtes Verhalten zu erzwingen. Eine weitere Strategie besteht im Einbeziehen Dritter, die zu fraglich erscheinenden Situationen Informationen liefern sollen. Julia (Gruppendiskussion 1, S. 10, Z. 1) bezieht als „letzte Instanz" die Mutter des Freundes mit ein: „Und entweder kommt er dann mit der Wahrheit ´raus oder ich komm dann mit dem Argument mit seiner Mutter. Weil das zieht bei ihm immer". Der angedrohte Liebesentzug zeigt sich in den Kommentaren mehrerer Mädchen darin, dass sie mit dem Partner nicht mehr sprechen. Lisa und Tanja aus der Gruppendiskussion 1 sind da einer Meinung: "Ich sag´ einfach nichts mehr" (Lisa, S. 6, Z. 49) oder „Ja, ich bin dann enttäuscht von ihm und rede erstmal nicht mit ihm" (Tanja, S. 7, Z. 36). In Gruppendiskussion 2 erzählt Merle (S. 19, Z. 604-605), dass sie die Verweigerung des Sprechens folgendermaßen wahrnimmt: „Und damit provozier ich ihn auch eigentlich mehr, wenn ich nichts sag".

Gründe für den Entzug der Zuwendung liegen z. B. darin, dass der Partner sich mit Freunden trifft, die den Mädchen nicht gefallen. Tanja geht soweit, ihrem Freund den Kontakt zu einem „Kumpel" zu verbieten. Sie (Gruppendiskussion 1, S. 7, Z. 27) berichtet sehr direkt: „Und … auf alle Fälle, hab´ ich ihm halt gesagt, dass ich nicht möchte, dass er was mit ihm macht". Gleichzeitig möchte sich Tanja durch ihren Freund, der es nicht gut findet, dass Mädchen Fußball spielen, nicht in ihrem Hobby einschränken lassen. Der Bereich der Anwendung psychischer Gewalt nimmt einen deutlich größeren Raum als Schilderungen körperlicher Gewalt ein. Zu psychischer Gewalt, die Mädchen anwenden, gehören aus der Perspektive der Jungen: Kontrollverhalten, Ignorieren oder auch Cybermobbing. Das Ignorieren als Strategie der Mädchen wird an der Verweigerung, mit dem Partner zu sprechen, sehr gut deutlich. Das Kontrollverhalten bezieht sich vorrangig auf die Kontrolle der Aktivitäten des Partners auf Facebook. Tanja erzählt, dass sie sich unerlaubt Zugang zu dem Facebook-Account ihres Partners verschafft hat, in dem sie sein Passwort her-

ausgefunden hat. Er weiß davon nichts. Sie greift weiter in diese „Privatsphäre“ des Freundes ein und erzählt: „Und ich hab die Mädchen auch bei Facebook gelöscht“ (S. 10, Z. 36). Als Ursache für dieses Verhalten gibt sie Eifersucht an. Birte (Interview 7, S. 9, Z. 28-31) berichtet Vergleichbares. Sie hat ebenfalls öfter – hier allerdings die Handy-Kontakte – ihres Freundes kontrolliert und ist aufgrund eines Bildes von einem anderen Mädchen auch schon einmal „[…] total ausgerastet […]“. Lara (Gruppendiskussion 2, S. 15, Z. 469-476) rechtfertigt die Kontrolle ihres „Ex“-Freundes damit, dass er „[…] mir fremdgegangen ist Also ich hab das von anderen gehört. Ich hab ihn gefragt und er hat es nicht zugeben. Und dann hab´ ichs wieder gehört und er hat es nicht zugeben und dann hab ich kontrolliert. […] Also immer wenn wir unterwegs waren. Also er war immer viel am Chatten und ich hab ihn dann halt kontrolliert“.

Jungen wie Nico oder Alex nehmen die Kontrolle über Anrufe oder Mitteilungen auf dem Handy wahr und erzählen aus ihrer Perspektive in Gruppendiskussion 7:

Nico: Ja, ich find´, so gesehen, Zeit gehört auch mal einem alleine. Also nicht das man jetzt wirklich […] sieben Tage die Woche aufeinanderhängt, sondern einfach das man sich auch mal z. B. nur am Wochenende sieht und unter der Woche irgendwie etwas mit Freunden macht oder am PC hängt. Und wenn sie einen dann anschreibt, einfach mal nicht zurückschreiben. Das geht wunderbar. Und dann klingelt das Handy jede 10 Minuten. (S. 40, Z. 1983-1942)

Alex: Ja, manche kommen dann halt wirklich mit: „Öh, liebst mich nicht und bla […]“. Wo man halt wirklich ´ne halbe Stunde weg ist und, […] so „du liebst mich nicht, hast eine andere, beschäftigst dich gerade mit der […]“ oder so etwas und dann […] (S. 42, Z. 2013ff.)

Einen sehr guten Einblick in das Für und Wider der Preisgabe des Passwortes für den Facebook-Account zeigt der folgende Diskussionsausschnitt aus Gruppendiskussion 7 (S. 37-40, Z. 1788-1913). Die Jungen besprechen das Problem aus verschiedenen Perspektiven:

Diskussionsleiter 1: Also, wenn eure Freundin jetzt verlangen würde, gib´ mal dein Facebook-Passwort. Würdet ihr ihr das geben?

Sven: Würde ich ihr nicht geben.

Alex: Das ist ja auch ein Zeichen der wahren Liebe.

[…]

Diskussionsleiter 1: Das ging ja durch die Medien: Passwort-Sharing als großer Vertrauensbeweis. Vertrauen dadurch, dass man dem Partner seine Passwörter mitteilt.

Tim: Du, das würd´ ich einfach ganz easy machen: mit Tim und Alex Accounts erstellen und jeder von denen dann ein Passwort geben. […] Also, wenn ich ihr jetzt mein Account-Passwort geben würde und sie sich bei mir einhacken würde und darauf rumgucken würde […]. Wenn ich jetzt eine feste Freundin hätte […] Alter, müsste die viel Scheiße erleiden.

Diskussionsleiter 2: Aber was wäre jetzt, wenn sie mit dem Argument kommen würde, wenn du mir jetzt dein Passwort oder sei es auch das Handy nicht gibst, dann liebst du mich nicht?

Diskussionsleiter 3: Weil du sonst ja nichts zu verbergen hättest.

Tim: Mh, würde ich sagen, dass ist Privatsphäre das geht dich nicht so wirklich was an. Also auf dem Handy jetzt z. B. SMS oder so, die schlimmsten würde ich mal eben schnell löschen. Aber so etwas jetzt, mit dem Handy hätte ich jetzt weniger Probleme als mit Facebook, sagen wir so.

Sven: Hä wieso? Du zeigst ihr das einfach, wenn du nichts zu verbergen hast und dann zeigst du ihr das zusammen mit dir, dass sie sich das durchlesen kann […]. Musst ihr ja nicht das Passwort geben oder so.

Diskussionsleiter 1: Also du würdest ihr da schon mal einen Einblick gewähren?

Sven: Ja, wenn sie das will, wenn sie meint […]

Tim: Einen [Einblick], aber danach würde ich das Passwort wieder ändern

Sven: Hä wieso? Sie sieht das Passwort doch nicht, das gibst du ein. Und dann seid ihr beide am PC (Tim: Ach so) und dann guckst sie sich den Scheiß da an und fertig ist es.

Diskussionsleiter 2: Also, das wäre auch ok?

Sven: Wenn sie meint, das machen zu müssen.

Tim: Auf der anderen Seite, wenn man selber weiß, was da drauf ist, dann kriegt man schon […]

Diskussionsleiter 1: Mhh, das behält man meistens für sich.

Tim: Ja, also ich meine jetzt, wenn ich z. B. so einen Text auf der Pinnwand stehen habe wie „Wann hast du mal wieder Zeit? Ich würd´ dich gerne mal wiedersehen“ von einer Freundin. Und die das dann neben mir sieht. Aha, was ist denn das? Dann bist natürlich wieder ganz tief in der Scheiße drinnen, wenn du da nicht ganz schnell eine Ausrede parat hast oder so.

Diskussionsleiter 1: Naja, aber das ist ja erstmal aus dem Interesse heraus, sich einfach treffen/mit Freunden treffen zu wollen, egal ob es jetzt ein Freund oder eine Freundin ist, oder?

Tim: Mh, das ist zwar dann schon das Interesse. Aber wenn sie das dann z. B. nicht weiß und das dann so sieht, dann kommt erstmal das große Gefrage, das Gefrage, das Gefrage und dann kann das in Stress enden und […]

Sven: Hä, dann sagst du, das ist eine gute Freundin, was weiß ich, du kennst sie schon so lange und fertig ist das. Keine große Diskussion.

Tim: So einfach zu regeln ist das nun auch wieder nicht.

Sven: Das glaube ich schon.

Tim: Mh, geht so. Kommt auch immer auf das Mädchen an, wie die tickt. Also wenn die jetzt z. B. sagt: „Ok, das ist in Ordnung“, dann würd´ ich sagen, hier ist mein Passwort-Account du kannst dir angucken, was du willst. Ne, wenn das jetzt so eine ist, wenn das in einer Phase ist, wo sie sagt: „oh, ich kann dir nicht trauen“…,

Sven: Was habt ihr hier denn für Leute am Start, ey? Tut mir leid, aber …

Tim: Also ich hab momentan keine am Start, ich bin Single, ich bin vergeben an mein Leben.

Diskussionsleiter 2: Hat dich denn eine deiner Freundinnen befragt, ob du ihr das Passwort geben kannst?

Alex: Nö, also ich geb denen überhaupt keinen Anlass dazu.

Diskussionsleiter 1: Wie würdest du damit umgehen? Wenn sie das locker sieht, kann sie das Passwort haben, aber wenn sie dann so rüberkommt, dass sie schnell eifersüchtig ist?

Tim: Dass sie dann schnell eifersüchtig wird und auf Eifersucht folgt dann schnell zickig und was weiß ich nicht noch Schlimmeres da folgen könnte, würde ich sagen, äh, nein, dann lieber nicht.

Nico: Wenn man z. B. bei Facebook eine Handynummer bekommt, dass man z. B. mal anrufen kann und dann geht die Freundin ran, wer weiß ob sie mit der Handynummer auch was macht, ob sie da jetzt anruft oder eine SMS schreibt oder sonst was.

Tim: Wer bist du?

Nico: Genau so etwas kommt dann.

Sven: Ich glaube die meisten Missverständnisse kommen auch, wenn man am Zocken ist und dann schreibt jemand einen an (alle lachen) und dann schreibt man ja z. B. so, keine Ahnung, so ‚was willst du jetzt, hab keine Zeit, das kommt ja auch unhöflich rüber.

Nico: Ja, einfach sagen, dass du am Zocken bist und dann nicht mehr zurückschreiben.

Sven: […] ja, sag das der mal.

Diskussionsleiter 1: Dafür besteht kein Verständnis?

Sven: Nö, für die meisten nicht (Nico stimmt zu) Wenn man gerade so abgelenkt ist, ich sollte aufhören. Sie hat gesagt, ich soll aufhören zu zocken.

Nico: Das mögen die überhaupt nicht.

Tim: Das geht echt gar nicht

Diskussionsleiter 2: Von wem hat sie das denn?

Sven: Ja, sie wollte mit mir schreiben, und ich so ne, geht gerade nicht, ist wichtig und dann hab´ ich Facebook ausgemacht.

Diskussionsleiter 1: Sie wusste, dass du noch am Spielen bist?

Sven: Nein, sie wusste das nicht. Ich hab´ zwar schon gepostet, gerade so gegen […] Und ja, keine Ahnung.

Diskussionsleiter 2: Und dann hast du Facebook einfach ausgemacht?

Sven: Ja, wie sie mich dann angeschrieben hat und genervt hat, hab´ ich es einfach ausgemacht.

In diesem Ausschnitt wird sichtbar, dass die Frage nach der Teilhabe der Mädchen an den Facebook-Aktivitäten der Jungen aus der Perspektive letzterer in einem Spannungsfeld von Liebesbeweis zu Kontrollverhalten

diskutiert wird. Aber auch die Konsequenzen aus beiden Handlungsmöglichkeiten werden bedacht: Bedeutet der Liebesbeweis, dauernd erreichbar zu sein und keine Privatsphäre mehr zu haben? Wieviel Privatsphäre bleibt erhalten? Wieviel Privatsphäre wird dem Partner zugestanden? Wieviel Offenheit und Vertrauen sind notwendig? Beides scheint sich hier zu widersprechen: Bin ich besonders offen und vergebe mein Passwort oder kann/soll sie mir vertrauen und ich muss ihr das Passwort nicht geben? Erwarte ich Vertrauen und behalte mein Passwort oder signalisiere ich Offenheit und gebe mein Passwort weiter – und erreiche dadurch Vertrauen? Wo dürfen die Jungen eine Grenze ziehen? Sie scheinen verunsichert, was das richtige Verhalten ist und wieviel an Privatsphäre sie behalten „dürfen".

Cyber-Mobbing wird von den Jungen ebenfalls als eine Art psychischer Gewalt durch die Mädchen wahrgenommen. Dieses Vorgehen ist an die sozialen Netzwerke gebunden. Alex berichtet in diesem Zusammenhang, dass sich seine Ex-Freundinnen zusammengeschlossen haben. Auf Nachfrage von Diskussionsleiter 1 stimmen auch Nico und Sven zu: „Nico: Das wird auf Facebook dann geschrieben ‚Du Arschloch' […] Sven: Genau." (Gruppendiskussion 7, S. 36, Z. 1727ff.).

Kontrolle führt zur Isolation des Beziehungspartners/der -partnerin und verstärkt damit das Risiko weiterer gewalthaltiger Handlungen. Die Beziehung wird dadurch vermeintlich enger, intimer und exklusiver, jedenfalls aus der Perspektive des kontrollierenden Beziehungspartners/der kontrollierenden Beziehungspartnerin. Die durch den kontrollierenden Part verstärkte „positive" Aufwertung der Zweierbeziehung durch die Exklusivität hat als Zweck, eine drohende Trennung zu verhindern. Besonders verstärkt – wie sich auch in den Gesprächsbeiträgen der männlichen und weiblichen Jugendlichen zeigt – wirken sich dabei neue Möglichkeiten der Kontaktaufnahme durch digitale Medien und soziale Netzwerke aus, die eine „24-Stunden"-Erreichbarkeit ermöglichen. Barter et al. (2009, S.6) kommen in den von ihnen geführten Interviews zu vergleichbaren Ergebnissen:

> The level of coercive control in some young people´s relationships was highly worrying. Again, girls were most often affected, experiencing high levels of control over where they could go, whom they could see or what they could do. Often girls were under constant surveillance through the use of online technologies, mobile telephones and text messaging. Control often resulted in isolation from peer networks.

Ergänzt werden soll, dass auch – wie oben beschrieben – Jungen von dieser Kontrolle betroffen sind. Es ist nach den Ergebnissen der hier vorliegenden Daten kein Phänomen, das eindeutig auf ein Geschlecht bezogen werden kann. Das Spannungsfeld, in dem die männlichen und weiblichen Jugendlichen agieren, kann durch die Gegensatzpaare „Kontrolle versus Freiraum" oder auch „Misstrauen versus Vertrauen" beschrieben werden. Agieren die

Beziehungspartnerinnen und -partner wechselseitig verstärkt im Feld der Kontrolle und des Misstrauens können sich daraus Eskalationen in Beziehungen ergeben. Diese Einschätzung teilen die Expertinnen aus dem Jugendamt – Frau Kegel – sowie Frau Wesel, Schulsozialarbeiterin. Für Frau Wesel resultiert aus ihren Beratungen die Erfahrung, dass sowohl Mädchen als auch Jungen Kontrolle über digitale Medien ausüben (S. 13, Z. 567). Frau Kegel unterstützt diese Aussage dadurch, dass sie betont, dass die wechselseitige Kontrolle in jungen Beziehungen über soziale Netzwerke läuft (S. 14, Z. 628f.). Nach Frau Wesel sind Elemente von Kontrolle und Erpressungen besonders häufig anzutreffende Formen psychischer Gewalt in Teenagerbeziehungen (S. 1, Z. 19). Jugendliche drohen ihrem Beziehungspartner/ihrer Beziehungspartnerin mit dem Abbruch der Beziehung, wenn sie zu bestimmten anderen Personen Kontakt haben. Sie vertritt die Ansicht, dass psychische Gewalt in Form von Eifersucht und Erpressungen eher in Teenagerbeziehungen bei jüngeren Jugendlichen auftritt und die Ausübung körperlicher Gewalt hinzukommt, wenn die Jugendlichen/jungen Erwachsenen länger in ihren Beziehungen zusammenbleiben, möglicherweise zusammenziehen und dann finanzielle Probleme Druck in den Beziehungen herstellen können (S. 26, Z. 1140ff.). Frau Wesel begründet das Aufrechterhalten auch problematischer Beziehungen damit, dass die Jugendlichen/jungen Erwachsenen die meiste Angst davor haben, allein zu sein (S. 23, Z. 1001f.).

6.1.2 Erfahrungsfeld: Körperliche Gewalt durch Mädchen in der Teenagerbeziehung

„Gekniffen […] Ja. Und beißen und kratzen. Ja, also, besser gesagt, ich hab´ ihn angegriffen. Ich war sauer auf ihn und er hat es nicht wahrgenommen." (Tanja, Gruppendiskussion 1, S. 12, Z. 30-33)

Auch Julia (ebd. S. 12, Z. 44-47 und S. 13, Z. 3-6) erzählt detailliert was sie gemacht hat und wie es zur Anwendung von Gewalt kam:

Gekniffen und gekratzt. Aber mehr halt auch nicht […] Ja, ich hab´ dann richtig meine Fingernägel benutzt und ihn gekratzt und das spürt er halt immer noch […] Irgendwie hat sich das alles hochgepuscht und irgendwie war das ´ne Kleinigkeit und dann, ähm, fing er halt an so von wegen interessiert ihn nicht und dann hab´ ich halt […] ja, dann puscht sich das alles so hoch und dann hab´ ich das gemacht.

Ähnlich ist in beiden Situationen, dass die Jungen Desinteresse gezeigt haben, bzw. sich die Mädchen in ihren Anliegen nicht entsprechend wahrgenommen fühlen. Durch den körperlichen Angriff soll die Abwendung der Jungen verhindert werden, Kontakt wiederhergestellt werden. Mädchen empfinden, dass ihnen in dieser Situation durch die Jungen Ignoranz und Missachtung

entgegengebracht wird. Für Denise, die keine körperliche Gewalt gegen ihren Freund anwendet, aber ein Geschenk von ihrem Freund zerstört, hängt ihr Verhalten auch mit „Kraft“ zusammen, die ein „Ventil“ braucht: „Dann ist man einfach so wütend und hat dann auf einmal so viel Kraft […] man will die dann am liebsten raus lassen […]“ (S. 14, Z. 6-7). Birte (Interview 7, S. 10, Z. 17-20) hat in der Vergangenheit ihrem Freund Backpfeifen gegeben:

> Naja, also wir haben uns schon ein oder zweimal gehauen. Aber nicht doll, halt so […]. Also ich hab ihm zum Beispiel schon mal ´ne Backpfeife gegeben. Ich bin da einfach so ausgerastet, weil er halt auch einfach immer so viel gekifft hat und dann war das manchmal so ein hin und her. Aber sonst war eigentlich alles gut.

Sie begründet ihr Verhalten damit, dass gegebene Versprechen, mit dem Konsum von Drogen aufzuhören, wenn sie zusammen sind, nicht eingehalten wurden. Lara spricht sich für das Schlagen des Partners als Gegenwehr aus (Gruppendiskussion 2, S. 17, Z. 533-536): „Ich sag mal so, wenn die dann meinen sie müssten mich anpacken, dann hau ich halt zurück. Aber das ist dann halt Gewalt nicht mit Wörtern oder seelisch oder so, sondern einfach nur fertig machen“.

Physische Gewalt durch Mädchen wird von ihnen als Eskalation in einer Streitsituation beschrieben. Als Ursachen nennen sie Desinteresse, mangelnde Aufmerksamkeit oder auch nicht eingehaltene Versprechungen der Jungen (Enttäuschungen).

6.1.3 Erfahrungsfeld: Verbindung psychischer und körperlicher Gewalt: Mädchen erleben in der Beziehung Kontrolle und Misshandlung

- Bedeutung von Grenzsetzungen aus Sicht von zwei Expertinnen und zwei Experten

> Mit B., das hat so angefangen, dass er mich auch Schlampe und Nutte genannt hat […] Und dann, wenn ich was falsch gemacht hab´, zum Schluss hin, also lange ging das nicht, dann hat er auch so ganz fest meinen Arm gepackt und mich ganz fies beleidigt. (Interview 8, S. 13, Z. 30 bis S. 14, Z. 3)

In den Einzelinterviews 6 und 8 berichten die Mädchen davon, welche Gewalt sie bereits erlebt haben, sie reflektieren darüber, wo für sie die Liebe aufhört und die Gewalt beginnt. Anna hat keine körperliche Gewalt erfahren, aber psychische Gewalt in Form von Beschimpfungen und Kontrolle erlebt. Sie bewertet sowohl die Beschimpfungen als auch die Kontrolle selbst als psychische Gewalt. Das Kontrollieren in einer Beziehung zeigt ihrer Ansicht nach, dass kein Vertrauen vorhanden ist. Eine Grenze verbindet sie mit der Intention, die sie hinter dem Kontrollieren des Handys vermutet (S. 9, Z. 16-

17): „[…] wenn er mal im Handy nachguckt, aber wenn er [mich] dadurch versucht, zu kontrollieren, ist eine Grenze überschritten“. Conny hingegen erlebt sowohl psychische als auch physische Gewalt, wie im Eingangszitat zu diesem Abschnitt deutlich wird. Besonders auffällig ist, dass sie sich selbst die Schuld daran gibt, in dem sie davon ausgeht, dass sie Fehler gemacht hat, die die Gewalt „rechtfertigen“. Dieses Muster, sich selbst die Schuld zuzuweisen, kennt die Expertin Frau Heller aus ihren Beratungen mit Mädchen/jungen Frauen, die vergewaltigt wurden (S. 5, Z. 182ff.). Auch sie suchen die Schuld bei sich, indem sie sich z. B. fragen, ob die Situation nicht passiert wäre, wenn sie die Straßenseite gewechselt hätte. Conny hat sich, bezogen auf ihre damalige Beziehung – mit Walker (1979, S. 56) analysiert – in der Phase des Spannungsaufbaus in der Gewaltspirale befunden. Sie gibt in ihrer Beschreibung im Eingangszitat wieder, dass, wenn sie etwas falsch gemacht hat, ihr damaliger Freund ihr Gewalt zugefügt hat. Selbst in dieser nachträglichen Schilderung bleibt es dabei, dass sie sagt, dass die Fehler, die seine Gewalt hervorgerufen haben, bei ihr lagen. Walker (1979, S. 56) erläutert diesen Vorgang wie folgt: „[…] she believes that what she does will prevent his anger from escalating“. Walker bezieht sich hier auf den psychologischen Abwehrmechanismus der Verneinung, der bei Freud (1923/1975, S. 373ff.) in seinem Aufsatz „Die Verneinung“ aus dem Jahr 1925 erläutert wird. Bei der Verneinung handelt es sich um einen Vorgang, bei dem verdrängte psychische Inhalte zwar zur Kenntnis gelangen können, aber nur unter der Maßgabe, dass sie verneint werden können. Es handelt sich dabei nicht um die Annahme des Verdrängten. Abgewehrt und unterdrückt wird in Connys Aussage die eigene Aggression. Sie schützt sich dadurch scheinbar vor weiteren Übergriffen. Die Bedrohlichkeit der Situation wird verneint, Kontrolle durch die vermeintliche Umgehung von „Fehlern“ hergestellt. Dabei handelt es sich wie Walker (1979) nachweist, keineswegs darum, wirklich Kontrolle in der Beziehung bezogen auf die Gewaltwiderfahrnisse zu haben.

In Gruppendiskussion 9 beschreibt Miriam, dass ihr Freund bestimmt hat, dass sie mit keinem anderen Jungen telefonieren darf und auch bei Facebook keinen Jungen annehmen darf. Wiederum ist *Kontrolle* ein Handlungsmuster hier von Seiten des Jungen, das diese Teenagerbeziehung maßgeblich beeinflusst. Miriam bewertet dieses jedoch nicht als problematisch. Sie regt sich zwar darüber auf, ist aber der Meinung, sein Verhalten resultiere aus seiner Liebe zu ihr. Sie gibt an, keinen anderen Jungen zu brauchen, schließlich habe sie ja ihn (vgl. S. 24, Z. 2). Die Isolation wird von Miriam als freiwillige Einschränkung beschrieben, die Strategie des Isolierens durch den Partner als Liebe umgedeutet. Auch Alisa (Interview 4, S. 13, Z. 395) berichtet davon, dass ihr Freund sie im Streit zumindest auch über das Telefon angeschrien hat. Ihr Freund hatte ihr verschiedene Dinge untersagt

[…] also da fing er an mir zu verbieten, mich mit Jungs zu treffen. Und ich soll keine Leggings tragen zum Beispiel, weil er ist Moslem und sein Papa hat ihm das halt von klein auf eingeflößt, dass Mädchen so nicht rumrennen (Alisa, S. 12, Z. 366ff.)

Auf Nachfrage, wie Alisa mit diesen Verboten umgegangen ist, erzählt sie, dass sie sich an das Verbot, keine anderen Jungen zu treffen, gehalten habe. (Hier findet sich auch der Aspekt der *Kontrolle* wieder, der bereits im Erfahrungsfeld Psychische Gewalt in der Teenagerbeziehung dargelegt wurde.) Die Art der Kleidung habe sie sich jedoch nicht verbieten lassen. Da ihr Freund aus einer von ihrem Wohnort etwas entfernten Kleinstadt kommt, hat sie sich in ihrem Wohnort gekleidet, wie sie es wollte. Anna (Interview 6, S. 6, Z. 27-31) erzählt davon, dass ihr Freund aus ihrer letzten Beziehung ihr alles verbieten wollte. Sie meint damit besonders den Umgang und Kontakt mit Freunden. In dieser Beziehung „[…] sind ja Freunde fast draufgegangen […]“. Daraus habe sie gelernt und erfahren, dass Freunde sie auch vor einer erneuten Erfahrung des Kontrolliert-Werdens und in ihrem Fall auch des Isoliert-Werdens schützen können.

Steffanie aus Gruppendiskussion 6 erläutert den Verlauf ihrer Gewalterfahrungen in Beziehung zu ihrem Ex-Freund. Ihr Freund stellte ihr immer häufiger die Fragen: „[…] was machst du gerade? […] wo bist du? […] mit wem bist du unterwegs?“ (S. 14, Z. 17-18). Er forderte sie anschließend auf, sofort zu ihm zu kommen, sonst würde er die Beziehung zu beenden. Steffanie konnte zu der Zeit nicht anders reagieren, als zu ihrem Freund zu gehen. Diese Beziehung entwickelt sich dann von den ersten Kontrollen durch den Freund hin zu einer gewalttätigen Beziehung.

[…] dann hieß es ‚du kommst jetzt hier sofort her oder ich mach Schluss. Und ich leb´ halt in einer Einrichtung und bin halt auch oft genug abgehauen, auch immer zu ihm hin und ja, um alles zu machen, was er wollte. Nach ´ner Zeit fing es dann halt an, das, wenn ich nicht gespurt hab´, dass ich dann stumpf geschlagen wurde. Und das hat Mama irgendwann mitbekommen und hat dann halt auch gefragt, ‚wo kommen die [blauen Flecke] denn überhaupt her?‘ und da hab ich dann erst angefangen zu reden […](ebd. S. 14, Z. 24-29)

Katrin (Gruppendiskussion 6) wird von ihrem betrunkenen Freund am Telefon beschimpft und beleidigt. Aufgrund von Erfahrungen im (Mit)Erleben häuslicher Gewalt in ihrer Herkunftsfamilie reagiert sie sehr entschlossen. Ihr Modell des Umgangs damit ist die sehr klare Bestimmung ihrer Grenzen. Sie weist ihren Freund an, nicht mehr betrunken bei ihr anzurufen. Katrin und Steffanie vermitteln in der Gruppendiskussion, dass sie durch ihre Gewalterfahrungen gelernt hätten, sich schneller abzugrenzen und auch Grenzen zu bestimmen. Jenny und Alisa beschreiben die Muster, die in ihren Beziehungen wiederholt aufgetaucht sind. In Jennys Beziehung (vgl. Jenny, S. 10, Z. 307f.) hat ihr Partner sie insbesondere in Situationen beleidigt, in denen er den Eindruck hatte, sie stünde körperlich zu nah an anderen Jungen. Er hat Jenny

auch geschlagen, sie hat sich ebenfalls mit Schlägen gewehrt. Jenny ist ebenfalls der Ansicht, eine Frau habe weniger Kraft als ein Mann. Ihr Freund jedoch habe so zugeschlagen, als würde er sich mit einem anderen Jungen prügeln „[er] hat genauso doll gehauen als würde er einen Mann hauen und das war dann nicht so toll […]" (Jenny, S. 9, Z. 279). Die gewalttätige Eskalation ist lt. Jennys Erzählung nur einmal vorgekommen. Ihr Freund habe sich danach sehr schnell entschuldigt. Jenny hat als Reaktion auf die Schläge ihres Freundes ebenfalls „zurück gehauen". Für beide war nach der Entschuldigung die Beziehung wieder in Ordnung und es blieb nach Jennys Aussage bei diesem einmaligen Vorfall. Alisa und Jenny beschreiben auch, dass in der Beziehung beide eifersüchtig waren. Alisa hat ihren Freund kontrolliert und ihm auch nach einer kurzen Pause in der Beziehung einen Seitensprung verziehen. Beide Mädchen erzählen in den Interviews von ihren Erfahrungen im Miterleben der häuslichen Gewalt bei den Eltern.

Die Verbindung und der fließende Übergang von *psychischer zu physischer Gewalt* werden von den Mädchen in den Gruppendiskussionen und Einzelinterviews beschrieben. Psychische Gewalt scheint dabei auch eine erste Stufe in der (Weiter)Entwicklung einer gewalttätigen Paarbeziehung zu sein. Die geschilderten Erfahrungen entsprechen der gesamten Bandbreite von Gewaltwiderfahrnissen: von Beleidigungen und Beschimpfungen über Kontrolle zu Isolation und Schlägen.

Die Expertinnen Frau Heller (Beratungsstelle gegen sexualisierte Gewalt) und Frau Wesel (Schulsozialarbeit) betonen die Bedeutung der Grenzsetzung und -wahrung. Frau Heller (S. 4, Z. 151-156) spricht die Schwierigkeiten an, Grenzen im Kontext sexuelle Beziehungen bei sich und anderen wahrzunehmen, sowie mit Grenzüberschreitungen umzugehen

> […] ich erlebe beides […] in Teenagerbeziehungen […] ich erlebe das […], wo nicht ganz eindeutig Grenzen festgesetzt werden […] dann passiert was, […] dass sich dann manche Jugendliche auch entschuldigen, dass sie sagen „Oh, das wollte ich gar nicht und das tut mir leid" […] die Mädchen [sagen dann] ‚hat sich ja auch entschuldigt' aber da ist […] trotzdem bei der Jugendlichen […] was passiert…

Gewalt hat stattgefunden, Entschuldigungen sind ausgesprochen worden. Die unklare Kommunikation über Grenzen erschwert beiden Beziehungspartnerinnen bzw. -partnern die Sexualität. Kommt es zu einem Übergriff, kann durch eine Entschuldigung eigene Einsicht gezeigt werden, die psychischen/körperlichen Folgen des Übergriffs bleiben bei der Person, der Gewalt widerfahren ist, bestehen. Frau Wesel betont, dass, wenn einmal eine Grenze, z. B. in der Anwendung körperlicher Gewalt überschritten ist, diese häufiger auftritt. Zudem merkt sie an, dass aus ihrer Erfahrung die (körperliche) Reaktion der Jungen auf ein „schubsen" durch die Mädchen sehr viel massiver/gröber ausfällt (S. 21, Z. 936ff.). Psychische Gewalt und körperliche Gewalt gehen

ihrer Ansicht nach jedoch von Jungen und Mädchen in einer Teenagerbeziehung aus, wobei sie Gewalt der Jungen als „bedrohlicher" wirkend einschätzt (S. 1, Z. 29). Einen Zusammenhang zwischen eigenen Gewalterfahrungen und Erfahrungen sexualisierter Übergriffe sieht Frau Heller eher bei Kindern als bei Jugendlichen. Die jungen Mädchen/Frauen, die in ihre Beratungsstelle kommen und sexualisierte Gewalt erfahren haben, haben zumeist keine Gewalt in ihrer Teenagerbeziehung erlebt (S. 6, Z. 268-270). Herr Spindel verstärkt durch die Darlegung seiner Beratungserfahrung, dass es für beide Beziehungspartnerinnen bzw. -partner wichtig ist, eindeutige Grenzen zu setzen (S. 17, Z. 749). Herr Langer hat eine klare Meinung zur Frage, wann es sich um Gewalt handelt: „Da, wo das Opfer nein sagt und es dann weitergeht, da fängt Gewalt an" (S. 8, Z. 353f.).

Aus der Forschungsperspektive lässt sich hier mit Schröttle (in: BMFSFJ 2008, S. 165) anschließen. Sie vermutet, dass Gewalterfahrungen in Kindheit und Jugend die Vulnerabilität von Frauen für Gewaltwiderfahrnisse in ihren späteren Beziehungen vergrößern und zugleich die Möglichkeiten von Abgrenzung oder Gegenwehr in potentiell schwierigen gewalthaltigen Beziehungssituationen verkleinern.

6.1.4 Erfahrungsfeld: Umgang mit Eskalationen in Beziehungen aus der Perspektive der Jungen

In Gruppendiskussion 4 kann ein erster Hinweis darauf gefunden werden, wie Jungen mit einer eskalierenden Situation umgehen und welche Schwierigkeiten sie dabei erleben. Till (S. 36, Z. 4) beschreibt seine Gefühle: „Wütend eher nicht, traurig würde ich dann eher sagen". Jörn begründet aus seinen Erfahrungen heraus Tills Aussage: „Einfach, dass sie es dann vielleicht nicht sagt oder so, worum es geht. Weil man sich ja jetzt eigentlich doch alles erzählt. Sag ich jetzt mal" (S. 36, Z. 5f.). Es wird an dieser kurzen Sequenz sichtbar, dass die Jungen sich hilflos fühlen, sie verstehen die Situation nicht. Ebenso hilflos wie in einer fehlenden Begründung für einen Konflikt, fühlen sich Jungen bei dem Umgang mit körperlicher Gewalt durch die Mädchen. Scheint für Jungen, die das noch nicht erlebt haben, das Festhalten der Angreiferin ein adäquates Gegenmittel zu sein, berichtet Finn aus eigener Erfahrung „[…] das schaffst du nicht! […] Ja. Ich hatte das halt einmal, das kannst du halt nicht, du kannst die echt nicht zurückhalten, das geht halt nicht" (S. 37, Z. 11f.). Zur Rechtfertigung ergänzt er „Ja, was willst du denn machen? So schnell reagierst du gar nicht. Wenn du damit nicht rechnest" (S. 37, Z. 15f.). Finn plädiert dafür, einfach stehen zu bleiben und sich nicht zur Wehr zu setzen. Er hat die Erfahrung gemacht, dass eine Gegenwehr, wie z. B. die, das Mädchen festzuhalten, eher dazu führen kann, dass dieses tritt oder spuckt.

Jungen beschreiben ihre Situation im Umgang mit *physischer Gewalt* durch die Mädchen also als hilflos und traurig. Sie setzen auf Deeskalationsstrategien wie Ruhe und die Vermeidung von Gegenwehr.

6.1.5 Erfahrungsfeld: Miterleben häuslicher Gewalt und die Auswirkungen auf die eigenen Beziehungen aus der Perspektive betroffener Mädchen

- Kaputte Herkunftsfamilie – Heile Beziehung? Der Wunsch nach Liebe und die Angst vor Einsamkeit
- Gewaltbegünstigende Faktoren aus Sicht der Expertinnen und Experten

Jenny und Alisa beschreiben ausführlich ihre Erinnerungen, wobei es in der Familie von Jenny zu körperlicher Gewalt ausgehend vom Stiefvater gegen die Mutter und Jenny selbst gekommen ist, bei Alisa setzt ihr Vater die Mutter aber auch sie selbst psychisch unter Druck, in dem er vielfältige Verbote ausspricht. Alisa meint Ähnlichkeiten zwischen sich und ihrem Vater zu erkennen, der so wie sie sehr eifersüchtig ist. Sie sieht aber insbesondere auch einen Unterschied in ihrem Verhalten ihrem Freund und ihrem Vater gegenüber. Dem Vater schreibt sie einen aggressiven Ton zu, bei dem sie aufpassen muss, der Freund habe nur „herumgeschrien". Jenny bezeichnet sich als ruhiger als ihre Mutter, sie wird leise, aber aggressiv (vgl. Jenny, S. 11, Z. 360). Alisa (S. 16, Z. 517) merkt an, dass ihr Freund ihrem Vater ähnlich gewesen sei, beide sprechen die Verbote aus. Psychische Gewalt scheint bei Alisa zum Familien „Alltag" zu gehören. Sie entwickelt jedoch eigene Strategien, der psychischen Gewalt in Form von Kontrolle durch den Freund zu entgehen. Jenny wehrt sich körperlich in einer Eskalation, sie hat bereits zuvor in Eskalationen zwischen ihrer Mutter und dem Stiefvater gehandelt, sei es, indem sie sich dazwischen gestellt hat oder auch die Polizei gerufen hat. Das Miterleben häuslicher Gewalt hat bei beiden Mädchen dazu geführt, eigene Umgangsweisen mit aufkommender Gewalt zu entwickeln, die sie schützen und gleichzeitig jedoch auch nicht wahrnehmen lassen, wann es vorher schon besser gewesen wäre, Grenzen deutlich zu zeigen. Die Wahrnehmung der Dominanz des Vaters oder Stiefvaters und die Beobachtung der Verwicklung der Mütter in ein System aus wechselseitiger Kontrolle vor dem Hintergrund von Eifersucht erschwert beiden Mädchen die Gestaltung ihrer eigenen Beziehungen im Hinblick auf gelungene Konfliktlösungen.

Auch aus Sicht der Expertinnen- und Experten ist das Miterleben von häuslicher Gewalt ein bedeutsamer Faktor für die Entstehung von Gewalt in Teenagerbeziehungen. Herr Langer, Herr Spindel, Frau Wesel und Frau Kegel unterstützen diese Position. Für Herrn Langer ist der Zusammenhang zwischen

dem Miterleben häuslicher Gewalt und dem späteren Auftreten von in der eigenen Beziehung deutlich, er betont, dass das zuhause vorgelebte Modell Gewalt als Lösungsstrategie bei Konflikten einzusetzen, sich auch bei späteren Beziehungsproblemen durchsetzen wird (S. 16, Z. 681ff.). Frau Kegel vom Jugendamt sieht Gewalt in der Herkunftsfamilie ebenfalls als Grund für gegenwärtige Beziehungsprobleme (S. 9, Z. 394ff.). Herr Spindel erklärt aus seiner Perspektive als Familienhelfer, dass Jugendliche in ihren Beziehungen häufig versuchen, die Gewalterfahrungen aus der Herkunftsfamilie zu kompensieren, sie wollen sich eine scheinbar „heile Welt" schaffen und insbesondere nicht mehr einsam sein (S. 6, Z. 228ff.). Die neue Beziehung soll alte Wunden heilen. Dieser Anspruch muss aufgrund der Erwartungshaltung an den Partner/die Partnerin scheitern. Für Jugendliche mit Gewalterfahrung, führt er weiter aus, ist Gewalt ein legitimes Mittel, um sich Respekt in ihrer Umgebung zu verschaffen (S. 7, Z. 296-299). Diese Aussage lässt sich mit der von Herrn Langer verbinden: Gewalt-Anwendung als erlernte „Konfliktlösungsstrategie" (S. 16, Z. 681ff.). Konflikte werden so jedoch nicht gelöst, eher verschärft. Es gibt keine Lösung, sondern nur die Durchsetzung eigener Interessen durch das Machtmittel der Gewalt. Frau Wesel aus der Schulsozialarbeit ergänzt diese Hypothese. Sie führt u. a. aus, dass – passend zur „heilen" Welt und als Gegenmaßnahme zur Einsamkeit – häufig auch das Aufziehen eigener Kinder dient, Probleme aus der Herkunftsfamilie sollen so – unbewusst – kompensiert werden, es gibt jemanden, den die Elternteile liebhaben können (S. 9, Z. 367ff.). In den ersten Teenager-Beziehungen wird nach Meinung von Frau Wesel jenes (gewaltvolle) Verhalten umgesetzt, welches die Jugendlichen von den Eltern erlernt haben (S. 26, Z. 1144f.). Beziehungsmuster wiederholen sich (S. 22, Z. 985ff.). Für Herrn Spindel (S. 18, Z. 770ff.) zeigt sich dieses Problem insbesondere in der Sozialisation der Mädchen „[…] da kriegen Mädchen ja auch […] leider viele ungute […] Einsichtsmöglichkeiten, was da passiert […] also wie [die] Mutter … gefügig gemacht wird vom Vater […]".

Frühe Erfahrungen des Miterlebens häuslicher Gewalt tragen dazu bei, gewalttätige Konfliktlösungsstrategien und -modelle auch in späteren intimen Paarbeziehungen anzuwenden (vgl. Ehrensaft, Cohen, Brown, Smailes, Chen & Johnson 2003). Nach Graham-Berman und Hughes (1999, S. 9) können diese Modelle durch spätere Beziehungserfahrungen zwar verändert werden, frühe Erfahrungen haben jedoch einen deutlich stärkeren Einfluss

> Internal models can be modified over time through new experiences in significant relationships, yet it is the initial models developed in early childhood from experience with the primary caregivers which generally are believed to have more influence than later experiences.

Schröttle (in: BMFSFJ 2008, S. 163) setzt – wie bereits im Kapitel zum Stand der Forschung in der vorliegenden Arbeit dargelegt – Gewalterfahrungen von Kindern in der Familie oder das Miterleben häuslicher Gewalt in einen

Zusammenhang zu Gewaltbetroffenheit im Erwachsenenleben: „Den vorliegenden Daten nach ist Gewalt in Kindheit und Jugend einer der stärksten Prädiktoren für Gewalt im späteres Erwachsenenleben“. Sie weist unter Bezugnahme auf die Untersuchung des BMFSFJ 2004 zur Lebenssituation, Sicherheit und Gesundheit von Frauen in Deutschland nach, dass Frauen, die in ihrer Kindheit und Jugend physische Gewalt zwischen den Eltern miterlebt haben, mehr als doppelt so häufig wie Frauen, die dieses nicht erlebt haben, selbst Gewalt in ihren Beziehungen erfahren. Zudem erleben erstere schwere Formen von Gewalt in ihren Beziehungen als Frauen, denen in ihrer Kindheit keine Gewalt widerfahren ist oder die diese nicht miterlebt haben (Schröttle in: BMFSFJ 2008, S. 165). Die Datenanalyse im Auftrag des BMFSFJ (2008) im Rahmen der sekundäranalytischen Untersuchung zur Differenzierung von Schweregraden, Mustern, Risikofaktoren und Unterstützung nach erlebter Gewalt) ergibt weiterhin, dass bei den 6.883 befragten Frauen diejenigen, die „[…] leichte bis tendenziell schwere körperliche Übergriffigkeit mit erhöhter psychischer Gewalt“ oder „[…] schwere körperliche oder sexuelle Misshandlung mit erhöhter psychischer Gewalt“ (Schröttle in: BMFSFJ 2008, S. 168) angegeben haben, jede „[…] Dritte Zeugin von Gewalt zwischen den Eltern (30-39%), zumeist vom Vater gegen die Mutter, geworden [ist]“ (Schröttle in: BMFSFJ 2008, S. 169). Hier kann ein wichtiger Hinweis für die Beratungs- und Präventionsarbeit in dem Feld Gewalt in Teenagerbeziehungen gefunden werden. Die Stärkung positiver Beziehungsmuster und die Erweiterung des Verhaltensrepertoires von häuslicher Gewalt Betroffener um Deeskalationsstrategien und Konfliktlösungsmodelle in Streitsituationen, die nicht mit Gewalt verbunden sind, sollte Ziel von Beratung und Prävention sein.

Smith und Williams (1992) weisen im Kontext ihrer Studie mit 1.353 High-school-Schülerinnen und -schülern daraufhin, dass es jedoch nicht zwangsläufig bei Jugendlichen, die Gewalt in ihren Familien erlebt haben, zu Erfahrungen von Dating Violence kommen muss. Schröttle (in BMFSFJ 2008, S. 169) kommt zu einer vergleichbaren Einschätzung: ca. zwei Drittel der Frauen, die Gewalt in Kindheit und Jugend erfahren haben, erleben in ihren Liebesbeziehungen keine Gewalt. Es kann also nicht einfach davon ausgegangen werden, dass Gewalterfahrungen in frühen Lebensjahren unabdingbar auch zu Gewalterfahrungen in z. B. Teenagebeziehungen oder Liebesbeziehungen Erwachsener führen muss.

6.1.6 Erfahrungsfeld: Entwicklung vom Streit zur gewalttätigen Eskalation aus Sicht beider Geschlechter

Emil: Wenn der Junge was Falsches sagt, dann ist […] gleich [… Trara], aber wenn das Mädchen was Falsches sagt, dann sind wir die, die es wegstecken müssen.

Dennis: Mädchen haben die Macht. (Gruppendiskussion 8, S. 36, Z. 23-27)

Lisa: Also ich sag´ meistens immer, ja, wenn du mir jetzt nicht zuhörst, entweder gehst du dann jetzt oder ich fahre. Weil er nie will, dass ich fahre, hört er mir dann auch zu. (Gruppendiskussion 9, S. 16, Z. 30f.)

Die Ergebnisse zu diesem Erfahrungsfeld lassen sich sehr gut in einem fiktiven Gespräch zwischen den Geschlechtern abbilden. Grundlage dafür sind zwei Gruppendiskussionen, eine mit Jungen und eine mit Mädchen mit der Fragestellung, wie Jungen (Gruppendiskussion 8) und Mädchen (Gruppendiskussion 9) streiten. Lassen wir Theo, Emil, Dennis, Jana, Jessica, Anne und Annika (alle mit längerer Beziehungserfahrung) ins Gespräch kommen. (Entsprechungen in den Antworten/Statements sind kursiv gesetzt.)

Emil: Wenn Du zu einem Jungen ein Schimpfwort schreibst, dann lacht der. Ein Mädchen ist dann traurig und macht sich selbst Vorwürfe (vgl. S. 15, Z 1f.).

Emil: Mädchen machen sich immer selber Vorwürfe, was sie denn gerade falsch gemacht haben (vgl. S. 15, Z. 33).

Theo: Mädchen suchen die Schuld bei sich (vgl. S. 15, Z. 7).

Dennis: Wenn ich zu einem Freund sage, dass ich auf etwas keine Lust habe, sagt der „O.k.“. Mädchen denken gleich darüber nach, warum hat der denn keine Lust? (vgl. S. 15, Z. 10-12).

Jana: Jungs wissen meistens auch selber, dass etwas falsch war (vgl. S. 5, Z. 8f.). Wenn man ihnen sagt, was sie falsch machen, lassen sie das auch (vgl. S. 5, Z. 2f.).

Lisa: Jungs ziehen sich aber auch im Streit zurück. Das ist kindisch (vgl. S. 6 Z. 22ff.).

Theo: Wenn man ein Mädchen fragt, was sie hat, sagt sie „Egal“. Nach zwei bis drei Tagen bekommt man dann Vorwürfe, dass man ihr nicht geholfen hat (vgl. S. 18, Z. 25f.).

Anne: *Wenn ein Mädchen sauer auf einen Jungen ist und dieser fragt nach, sagt das Mädchen „Egal“. Jungs regen sich immer auf, wenn man „Egal“ sagt* (vgl. S. 20, Z. 41).

Emil: *Mädchen wollen darüber reden und dann doch nicht. Die brauchen einfach Aufmerksamkeit* (vgl. S. 20, Z. 9).

Annika: Jungs hören im Streit eben nicht zu. (vgl. Annika, S. 16, Z. 14).

Theo: *Mädchen beziehen sich im Streit nicht auf die aktuelle Situation, sondern bringen zehntausend weitere Sachen ein, die längst schon „gegessen“ waren* (vgl. S. 30, Z. 45).

Jessica: *Mädchen schlucken eben lange Zeit alles herunter und dann „platzen“ sie* (vgl. S. 4, Z. 9f.).

Theo: Jungen können einfach mehr ab als Mädchen. Mädchen sind gefühlstechnisch schnell „angefasst“ (vgl. S. 26, Z. 15-19).

Lisa: *Jungs werden zickig und sind beleidigt, wenn man sie auf etwas anspricht* (S. 6, Z. 13ff.).

Emil: Wenn ein richtiger Streit entsteht, sind beide Schuld (vgl. S. 28, Z. 32).

Jana: Anlass für Streit mit einem Jungen ist entweder Eifersucht oder Computerspiele, die ihm wichtiger sind (vgl. S. 5, Z. 15f.).

Emil: *Jungs müssen immer den Streit klären*, müssen brav sein, müssen immer für einen da sein. Mädchen sind nie für einen da. Sie klären nie was mit einem (vgl. S. 35, Z. 44-47).

Lisa: *Jungs entschuldigen sich für jede Kleinigkeit.* Das nimmt man irgendwann nicht mehr ernst (vgl. S. 8, Z. 3f.).

Theo: Mädchen können sich viel mehr erlauben als Jungs (vgl. S. 36, Z. 1f.).

Lisa: Mädchen macht es Angst, wenn Jungen aggressiv werden (vgl. S. 35, Z. 30).

Theo: Mit Mädchen streitet man sich mehr (vgl. S. 14, Z. 33).

Aus der Perspektive der Jungen bewerten Mädchen die Handlungen von Jungen anders als ihre eigenen. Dazu äußert sich Theo (Gruppendiskussion 8, S. 36, Z. 5-10)

Nee, wenn wir jetzt zum Beispiel irgendwo, ich sag mal auf Partys gehen und weggehen, dann kommen gleich wieder Unterstellungen: du hast da was gemacht und so und wieder irgendwelche Vorwürfe. Aber wenn die Mädchen dann weggehen, dann ist das ja alles halb so schlimm, auch wenn die was gemacht haben. Auch wenn´s nur mit irgendeinem Typen tanzen ist, ist halb so schlimm, aber wenn man dann selber als Junge irgendwohin geht und da dann mit einem Mädchen tanzt, dann ist da wieder großes Trara und alles.

In diesem fiktiven Gespräch, das sich aus realen Aussagen der Mädchen und Jungen aus den Gruppendiskussionen speist, und dem Beitrag von Theo, wird deutlich, dass Mädchen Jungen für sensibel und leicht beleidigt halten, Jungen die Mädchen aber auch. Die Emotionalität im Streit wird eher den Mädchen zugebilligt, die diese Erwartungen auch annehmen. Die Frage nach dem Ansprechen von Konflikten wird unterschiedlich bewertet, einerseits nehmen Jungen wahr, dass Mädchen trotz für die Jungen eindeutiger Signale nicht sagen wollen, was mit ihnen ist, was die Jungen in einer hilflosen Position belässt. Die Mädchen sind sich über dieses Verhalten bewusst und erwarten, dass der Partner sie darauf anspricht. Spricht der Junge sie nicht an, interessiert er sich nicht ausreichend für das Mädchen. Spricht er sie an, kann es unter Umständen zu einem heftigen Streit kommen, in dem vieles auch aus vorhergegangenen Streits, wieder neu aufgenommen wird. Mädchen berichten, die Jungen seien diejenigen, die sich eher auch körperlich dem Streit entziehen. Diese Ansicht wird auch bei Daria (Interview 1, S. 5, Z. 132f.) wiedergefunden, ihr Freund wendet sich von ihr ab und verlässt sie, sobald sie nicht sofort seinen Ansichten und Vorschlägen nachgeht und im Konflikt nachgibt. Jungen und Mädchen vermeiden unterschiedlich. Emil macht in der Diskussion jedoch auch eine Rollenerwartung deutlich, die mit der Frage nach der Emotionalität im Streit zusammenhängt: „Also, als Junge muss man ruhig bleiben, finde ich“ (Gruppendiskussion 8, S. 17, Z. 51). Zur Frage der

Entstehung von Streit sind es aus der Perspektive der Jungen die Mädchen, die den Streit beginnen.

In Gruppendiskussion 4 kann ein weiterer Hinweis darauf, wie Jungen Mädchen in Konflikten erleben und welche Deeskalationsstrategie sie vorziehen, gefunden werden. Lars und Leon (vgl. Gruppendiskussion 4, S. 32, Z. 18ff.) sind unterschiedlicher Meinung. Lars plädiert dafür, im Konflikt eine Pause einzulegen, damit das Mädchen sich beruhigen kann. Er ist der Ansicht, es mache keinen Sinn, weiter zu reden, wenn eine Situation eskaliert ist. Leon vertritt die Meinung, dass durchaus weiter darüber gesprochen und auch gestritten werden müsse, dies müsse man doch „[…] sowieso früher oder später […]" (ebd. S. 32, Z. 20) Auch hier berichten Jungen aus ihrer Erfahrung mit einer verbalen Eskalation im Streit mit ihrer Partnerin, wobei diese offensichtlich aus ihrer Perspektive der „aufgeregtere" Part des Streites ist und der Junge (Lars) zumindest erkennen kann, dass eine Distanzierung wichtig ist.

Zur Frage, wer sich entschuldigen muss und wer somit seine Fehler zugeben muss, scheint es aus der Perspektive der Jungen in der Gruppendiskussion 8 eher der Junge zu sein. In den Einzelinterviews 6-8 reflektieren drei Mädchen über die Frage nach der Ernsthaftigkeit der Entschuldigungen. Alle drei berichten, dass es ihnen schwerfällt, eine Entschuldigung abzulehnen. Anna erzählt, dass sie ihrem Ex-Freund durchaus verziehen hat, aber leider wäre danach alles gleichgeblieben. Sie geht davon aus, dass jeder einmal Fehler macht und eine „liebe Geste" durchaus dazu beitragen kann, dass sich wieder etwas bessert. Leider wurde sie getäuscht und hofft, dass sie beim nächsten Mal nicht wieder verzeiht, sieht sich aber in einem Zwiespalt (vgl. Interview 6, S. 4, Z. 10f.). Birte ist der Meinung, dass sie jemandem, den sie richtig liebt, auch verzeihen würde (Interview 7, S. 2, Z. 26). Conny bringt eine Unterscheidung ein, in der es darum geht, dass sie ein falsches Wort entschuldigen würde, nicht aber Handgreiflichkeiten (Interview 8, S. 5, Z. 9ff.).

Welche Kommunikationsmuster lassen sich aus den Beschreibungen der Jugendlichen ableiten? Zum einen finden wir Watzlawicks Axiom „*Man kann nicht* nicht *kommunizieren*" (Watzlawick, Beavin & Jackson 1996, S. 53) bestätigt. Die Mädchen, die mit ihrem Partner nicht sprechen oder die Antwort „Egal." auf eine Nachfrage des Jungen geben, machen für die Jungen eindrücklich verständlich, dass sie Aufmerksamkeit und Beziehung möchten, obwohl sie nichts dergleichen verbal ausdrücken oder wie in der Antwort „Egal." Desinteresse vermitteln. Für die Jungen ist sehr klar, dass die Mädchen damit eigentlich eine Aufforderung zu einem Gespräch verbinden. Kommt der Botschaft des Schweigens bei den Jungen an, wissen diese doch nicht, was sie tun sollen – zeigen sie Aufmerksamkeit, werden sie unter Umständen abgewiesen. Zeigen sie keine Aufmerksamkeit, wird ihnen das in späteren Streitsituationen vorgehalten. In diesem Dilemma können sie wenig tun, um die eigene Position

darzulegen. Da Jungen, wie weiter oben beschreiben in der Wahrnehmung durch die Mädchen auf das „Druckmittel“ der Ignoranz mit verstärkter Zuwendung reagieren, scheinen sie in einer Art Abhängigkeit durch die Ratlosigkeit und Doppeldeutigkeit der Situation zu befinden: doppeldeutig daher, da ihnen vermittelt wird, dass Aufmerksamkeit gewünscht wird – die Form oder Intensität allerdings durch die Mädchen bestimmt wird. Weiterhin kann zum Verständnis des Ablaufs der Streitsituation zwischen Jungen und Mädchen auch das Axiom der „[…] *Interpunktion der Kommunikationsabläufe* […]“ helfen (Watzlawick et al. 1996, S. 57). Jungen ziehen sich von den Mädchen zurück, da diese streiten. Mädchen streiten mit den Jungen, da diese sich von ihnen zurückziehen (vgl. Beispiel Abschalten Facebook). Dieses Beispiel verdeutlicht den Beziehungskonflikt. Mit Watzlawick et al. kann argumentiert werden, dass diese Interaktionskette einen problematischen Kommunikationsverlauf darstellt. Gegenseitige Vorwürfe sind die Folge. Auch können in der Kommunikation bei den jungen Paaren Beziehungsprobleme, wie das von Daria unten benannte, mit der Dissonanz von Inhalts- und Beziehungsaspekt von Mitteilungen zusammenhängen (Watzlawick et al. 1996, S. 56). Daria (S. 5, Z. 32-42) vertritt die Ansicht, dass Streit in Beziehungen dadurch eskalieren kann, dass der Partner sich in seiner Männlichkeit nicht entsprechend gewürdigt sieht „Na ja, […] vielleicht [gab es Konflikte], weil ich am Anfang schon eher bestimmerisch [gesagt habe] ‚du hast die Wäsche noch nicht gemacht‘ anstatt’ du könntest die Wäsche ja mal eben machen‘, das ist ja auch wichtig, das man ein Mann ist […]“. (Interessant erscheint in diesem Feld auch der Zusammenhang von Kommunikation und Geschlechterrollenkonstruktionen.) Ebenso förderlich zur Analyse der Beziehungsprobleme in Teenagerbeziehungen wie der kommunikationstheoretische Ansatz von Watzlawick et al. (1996) ist das psychologische Kommunikationsmodell von Schulz von Thun (1989). Er beschreibt den Aufbau einer Mitteilung oder Nachricht anhand von vier Seiten, die Folgendes enthalten: den Sachinhalt, die Selbstoffenbarung, die Beziehung und den Appell (vgl. Schulz von Thum 1989, S. 26ff.). Der Sender/die Senderin einer Nachricht vermittelt alle vier Seiten einer Nachricht, gleichzeitig kann der Empfänger/die Empfängerin aus der Nachricht z. B. einen Appell heraushören. Kommunikationsstörungen können daraus entstehen, dass der Empfänger/die Empfängerin einer Nachricht ein „Ohr“ „[…] gerade vorrangig auf Empfang geschaltet hat, […]“ (Schulz von Thun 1989, S. 44). Dadurch „[…] nimmt das Gespräch einen sehr unterschiedlichen Verlauf […]“ (ebd. S. 44). Nehmen wir als Beispiel das offensichtlich von den Mädchen häufig verwendete Wort „Egal.“. Dieses kann beim Empfänger sehr verschieden ankommen. Hört er auf dem Appell-Ohr, kann es sein, er hört: “Kümmere Dich um mich.“ Oder „Lass´ mich in Ruhe.“ Die einzige Möglichkeit der Auflösung dieser

Problematik besteht für die Jungen darin, sich ein Feedback zu dem, was sie meinen, gehört zu haben, einzuholen. Dies gäbe ihnen Sicherheit.

6.1.7 Erfahrungsfeld: Geschlechterrollenkonstruktion – Jugendliche und Expertinnen- und Experten kommen zu Wort

„Also, als Junge muss man ruhig bleiben, finde ich" (Emil, Gruppendiskussion 8, S. 17, Z. 51)

Neben dem Eindruck, den Emil ganz direkt zur Haltung von Jungen in Konflikten vermittelt, diskutiert Jörn (Gruppendiskussion 4) das Thema der Rollenerwartungen insbesondere bezogen auf Anforderungen an ihn als Junge aus der Sicht seiner Freunde und aus der Sicht seiner Freundin. Er beschreibt den Rollenkonflikt zwischen der Rolle als Freund in der Peergroup und der Rolle als Beziehungspartner. Im Rahmen der Gruppendiskussion 4 ist dieses Thema zentral für die Jungen, die Frage nach dem Anteil Zeit, die mit den Freunden und die, die mit der Freundin verbracht werden „darf". Jörn erzählt, dass seine Freunde sich darüber aufregen, dass er so viel Zeit mit seiner Freundin verbringt (und damit ja die Peergroup „verlässt"). Er beschreibt seine Freunde sogar als „unsozial" gegenüber seiner Freundin und wünscht sich Akzeptanz dahingehend, dass sie auch akzeptieren, dass er eine Freundin hat (vgl. Gruppendiskussion 4, S. 6, Z. 7ff. und S. 11, Z. 16ff.) Diese Erfahrung steht in Zusammenhang mit der in Abschnitt zu Ignoranz und Kontrolle als Druckmittel beschriebenen Problematik, dass sich die Jungen gleichzeitig wiederum aber auch durch die Mädchen eingeschränkt fühlen, die ihnen die Zeit, die sie mit den Freunden verbringen wollen, absprechen möchten, wie es Nico und Alex in Gruppendiskussion 7 erzählen (vgl. S. 40, Z. 1983-1942 und S. 42, Z. 2013ff.). In der Frage des Umgangs mit diesem Konflikt betont Jörn, dass er nicht als derjenige in der Beziehung wahrgenommen werden möchte, der alles bestimmt. Für ihn ist es wichtig, dass sowohl er, als auch seine Freundin, selbständig entscheiden dürfen. Er bezeichnet sich explizit weder als „Alpha-Tier" noch als „Chef" in der Beziehung (vgl. Gruppendiskussion 4, S. 25, Z. 10ff.). Anna bezieht sich in einer Aussage im Interview 6 darauf, dass sie die Erwartungen an Jungen oder Männer besonders durch Medien wie das Fernsehen vermittelt sieht:

> Ja, ich finde durch die ganzen Darstellungen, schwindet das Verständnis über das Schlimme, es ist so normal, und am Ende ist es ein Happy End. Früher hab´ ich mal gedacht, dass muss so sein, ein Mann hat die Hosen an, und die Ausraster sind aus Liebe (S. 5, Z. 26f.).

In Gruppendiskussion 5 vermittelt sich ein weiterer Aspekt der männlichen Geschlechterrolle, wie die Jungen sie verstehen und gestalten. Hier wird angemerkt, dass der Junge das Mädchen zum Essen ausführen und sie

selbstverständlich einladen muss. Gewalt gegen andere Jungen, zum Beispiel diejenigen, die die eigene Freundin ansprechen oder auch mit der Ex-Freundin zusammen sind, ist legitim. Gewalt gegen Mädchen bleibt verboten, solange das Mädchen selbst in der Beziehung nicht gewalttätig wird. Gleichzeitig zeigt Joshua, dass ihm die „Stärke" seiner Freundin „[die] dann auch wirklich zum Mann werden [konnte] bei Schlägereien" (S. 18, Z. 24f.) wichtig ist. In Gruppendiskussion 3 schafft Andrej einen Konsens in der Gruppe, indem er darauf eingeht, dass ja wohl alle in der Runde das Schlagen von Frauen asozial finden. Er begründet es damit, dass Frauen eben schwächer sind (vgl. Gruppendiskussion 3, S. 24, Z. 785f.). Auch Tina aus Gruppendiskussion 10 (S. 6, Z. 184ff.) unterstützt die Meinung, dass Frauen nicht geschlagen werden dürften „Man kann auch, das gehört sich einfach nicht eine Frau zu schlagen. Das ist ´ne Sache von Respekt irgendwie, das ist, keine Ahnung. Sowas macht man einfach nicht". Auch scheint es in der Gruppe eine zumindest ähnliche Meinung darüber zu geben, welche Sexualpraktiken Mädchen nicht zugemutet werden können, gleichwohl wird gesehen, dass durch das Hören bestimmter Musik aus dem Bereich des deutschen Rap mit frauenverachtenden und pornographischen Texten die Mädchen sich unter Umständen gedrängt fühlen könnten, auch ihnen widerstrebende Sexualpraktiken anzuwenden (vgl. ebd. S. 26, Z. 826f.). Die Jungen trauen sich nicht, ihre Freundinnen danach zu fragen, möchten ihren Freundinnen diese Sexualpraktiken nicht zumuten, denken aber auch, dass ein Herantragen solcher Wünsche ohnehin zu starker Ablehnung führen würde „Sie wird dir so eine knallen, du würdest nicht mehr aufstehen" (Gruppendiskussion 3, S. 26, Z. 835). Sie besprechen aber auch, wie man die Freundin vielleicht doch durch ein liebevolles Gespräch dazu bringen könnte, bestimmte Praktiken anzuwenden. Aber auch dieser Vorschlag führt wiederum zu der Phantasie, dass die Freundin dem Jungen dann „[…] ganz lieb in die Fresse [haut]" (Gruppendiskussion 3, S. 26, Z. 843). Die Mädchen in Gruppendiskussion 11 diskutieren ihre Einstellungen zu den entsprechenden Musiktexten und -videos dahingehend, dass es ihnen Sorge bereitet, Jungen könnten aufgrund der in den Texten vermittelten gewalthaltigen Sexualpraktiken diese auch von ihnen erwarten. Dazu Carla: „Dass dann nicht klar war, denkt er jetzt, dass wir das auch so empfinden, oder wenn es auch um Sex geht…also dass wir das ernst nehmen, also ob er es ernst meint und vielleicht auch erwartet dann" (Gruppendiskussion 11, S. 4, Z. 130ff.). Sie distanzieren sich von dem Frauenbild in den Rap-Texten, welches Frauen dadurch bestimmt, dass sie sexuell verfügbar sind und Gewalt auch in sexuellen Praktiken bevorzugen. Gleichzeitig singen die Mädchen die Texte in Mädchengruppen auch mit. Hier zeigt sich ein Bruch oder eine Unsicherheit bei den Mädchen: durch das Mitsingen der Texte in Mädchencliquen wird Zugehörigkeit untereinander hergestellt, mit Hilfe von Texten, die Mädchen

abwerten. Diese Zugehörigkeit kann der sozialen Anerkennung der Einzelnen in der Gruppe dienen, was gerade in der Adoleszenz von Bedeutung ist, es stellt sich jedoch die Frage, inwieweit dadurch auch bestimmte der Musik inhärente Vorstellungen über Sexualität in Kommunikation und Interaktion mit Jungen/potentiellen Partnern einfließen, diese beeinflussen und mögliche (falsche?) Erwartungen von Jungen vorwegnehmen. Daniela befürchtet bezogen auf ein weiteres Rap-Lied, in welchem Analverkehr propagiert wird, ebenfalls, dass Jungen diese Form der Sexualität auch in der gewaltvollen Form, wie sie in dem Lied beschrieben wird für eine „Norm" halten könnten. Dem Mädchen oder der Frau wird durch den Text vermittelt, dass Sexualität für sie schmerzhaft ist und sie eben Verletzungen in Kauf nehmen muss. Frauen verhalten sich auch in diesem Lied unterwürfig und dienen letztendlich nur als Objekt der sexuellen Befriedigung des Mannes. Daniela (Gruppendiskussion 11, S. 6, Z. 186-189) merkt an

Bei dem Lied hab ich auch Angst, dass Jungs das ernst nehmen und denken, okay, so läuft das.

Also das kann ich mir da vorstellen, weil das ist Sido, und der hat irgendwie so ne Art Authentizität, aber nicht so, nicht wirklich natürlich, aber macht halt auch andere Songs, hat ne Riesen Fangemeinde, so, und, ist halt für Gewalt in seiner Musik, so, und ja.

Die Mädchen in Gruppendiskussion 11 erzählen auch, dass sie bestimmte Bewegungen in ihren Mädchengruppen einüben, um Jungen zu gefallen. Bea (Gruppendiskussion 11, S. 9, Z. 291ff.) merkt an „[…] man entdeckt sich selber, keine Ahnung, will halt gut ankommen, bei den Jungs und denkt halt, […], ankommt, wenn man sich so bewegen kann, weil man es halt gehört hat und ja, denkt, es geht so". Sexualisierte Bewegungen im Tanz sollen Jungen gefallen, in die die Mädchen verliebt sind. Damit vermitteln sie in der Interaktion mit den Jungen Teile der durch die in den Musikvideos aufgenommenen – auf Sexualität bezogene – Inhalte. Für die Konstruktion der Geschlechterrolle kann dies so interpretiert werden, dass einerseits eine klare Ablehnung des Frauenbildes, wie es in Rap- oder Porno-Rap-Texten dargestellt wird, die emanzipative, selbstbestimmte Facette stärkt, die Einübung von bestimmten Tanzstilen aus den Musikvideos wiederum in der Suche nach Anerkennung eine möglicherweise verzerrt vorangenommene Erwartungshaltung der Jungen bedient und eine mehrdeutige Kommunikation sexueller Absichten beinhalten kann, welche unter Umständen dazu führen kann, dass eine emanzipierte sexuelle Selbstbestimmung negiert wird. Der Bruch verläuft zwischen den Polen Selbstbestimmung und Gefallen-Wollen. Zeigt sich in der Selbstbestimmung eine reife und erwachsene weibliche Position, wird in dem „Gefallen-Wollen" die Suche nach der eigenen sexuellen Identität, wie sie zur Entwicklungsphase der Adoleszenz gehört, deutlich. Werden diese Ergebnisse mit denen aus Gruppendiskussion 3 verknüpft (hier waren die Jungen nach

dem Einfluss frauenfeindlicher und gewaltverherrlichender Musik auf ihre Beziehungen gefragt worden), ergibt sich das folgende Bild:

Jungen leben die durch die Musik vermittelten sexuellen Praktiken (nur) in ihrer Phantasie aus und gehen davon aus, dass Mädchen ihnen diese verwehren würden, was sie auch als Norm akzeptieren. Mädchen sind verunsichert hinsichtlich der Erwartungen der Jungen bezogen auf sexuelle Praktiken und gehen davon aus, dass gewisse sexualisierte Selbstdarstellungen erwünscht sind. Die Schulsozialarbeiterin Frau Wesel ergänzt, dass die sexualisierte Selbstdarstellung vorrangig der Mädchen auf Facebook auch aus dem Verhalten – hier der Mütter – resultieren kann, die sich z. T. ebenfalls in sexualisierter Form abbilden lassen und diese Bilder in sozialen Netzwerken verbreiten (S. 10, Z. 410ff.). Frau Heller berichtet, dass sie eine Zunahme an „verbaler Sexualisierung" erlebt (S. 17, Z. 754): Nicht nur Jungen entwerten Mädchen durch die Ansprache mit sexualisierten Schimpfwörtern, auch Mädchen selbst titulieren sich so. Zudem sind, ihrer Ansicht nach (S. 13, Z. 558ff.), beide oft sprachlos bzgl. Wahl und Nutzung von Wörtern für sexuelle Aktivitäten. Sind in Texten der Porno-Rap-Szenen eher sexualisierte Schimpfwörter üblich, fehlen Jugendlichen liebevolle Begriffe für Sexualität. Hier kann es zu Sprachlosigkeit oder Missverständnissen in der Kommunikation über Sexualität und möglicherweise folgenden sexualisierten Grenzverletzungen in Beziehungen kommen. Der aktuelle gesellschaftliche Diskurs zur Geschlechterrolle von Frauen/Mädchen z. B. in Werbung und Vermarktung von Produkten sowie in der Gestaltung von Fernsehserien für Mädchen im Widerspruch zur Vermittlung des emanzipatorischen Gedankenguts der Frauenbewegung zeigt sich hier in diesem Bruch und kann zu gewaltförmigen Auseinandersetzungen führen.

Welche weiteren Aspekte von Geschlechterrollenkonstruktionen können gefunden werden?

Marie erzählt in Gruppendiskussion 6 davon, wie ihr damaliger Freund die Verteilung der Aufgaben in der Beziehung beschrieben hat: „[…] und er meinte auch immer so, ich arbeite, du bleibst zuhause, machst Haushalt und Kinder und so, ich hab nur so gedacht, Digger, ich will auch arbeiten dann später […]" (S. 10, Z. 40f.). Katrin setzt sich in der Frage des Kleidungsstils durch und lässt sich durch ihren Freund nicht einschränken. Dieser findet, sie sei zu freizügig angezogen: „[…] und da hab´ ich dann einfach gesagt, das ist mein Ding, wenn´s dich stört, dann rennst du einfach hinter mir her. Hat er die erste Zeit gemacht, ist mir hinterhergerannt und hat dann irgendwann kein Bock mehr gehabt […]" (S. 4, Z. 18ff.).

Geschlechterrollen werden wie hier von den Jugendlichen beschrieben in der Peergroup, der Beziehung und im Vergleich mit Inhalten von Filmen oder Musik vermittelt. Einflüsse der Eltern, aber auch des gesellschaftlichen Umfeldes werden in den Textpassagen der Jugendlichen deutlich.

Jungen nehmen die folgenden Aspekte von männlichen Geschlechterrollenstereotypen durch Mädchen und Jungen aus ihrer Peergroup vermittelt wahr:

- Als Junge muss man in einem Streit ruhig bleiben (im Umkehrschluss: als Mädchen nicht!).
- Der Junge darf weder „Alpha-Tier“ noch „Chef“ in der Beziehung sein.
- Jungen müssen Mädchen zum Essen ausführen und einladen.
- Jungen dürfen Nebenbuhler schlagen.
- Mädchen schlagen ist verboten, außer im Rahmen von Gegenwehr.
- Bestimmte Sexualpraktiken dürfen Mädchen nicht zugemutet werden.

Die Jungen beschreiben in den Gruppendiskussionen, dass sie sich diesen Erwartungen fügen. Sind einige der Erwartungen sehr traditionell wie z. B. die Einladung zum Essen und die folgenden, zeigt sich im zweiten Stichpunkt, dass eine gleichberechtigte Beziehung angestrebt wird.

Mädchen nehmen die folgenden Aspekte von tradierten weiblichen Geschlechterrollenstereotypen durch Jungen vermittelt wahr:

- Mädchen bleiben später zuhause, der Mann geht arbeiten.
- Mädchen dürfen sich nicht zu freizügig kleiden.

Hierzu widersprechen die Mädchen in den Gruppendiskussionen. Sie lehnen diese traditionellen Zuschreibungen und Erwartungen ab, möchten selbst später arbeiten gehen und ebenso über ihren Kleidungsstil entscheiden. Der Aushandlungsprozess der Geschlechterrollenkonstruktion findet in der sozialen Interaktion der Teenager in ihren Liebesbeziehungen statt. Normen zu den Konstrukten „Männlichkeit“ und „Weiblichkeit“ werden aktiv verhandelt und neu- bzw. umformuliert. Gesellschaftliche Prozesse wie die Emanzipationsbewegung der Frauen aber auch die Fokussierung von geschlechtersensibler Jungenarbeit in der Pädagogik fließen vermittelt über Sozialisationsinstanzen und die Erfahrungen durch und mit Signifikanten Anderen in der persönlichen Entwicklung in diese Aushandlungsprozesse ein. Die Expertin Frau Wesel merkt an, dass sie in der Schulsozialarbeit erlebt, dass Jungen den Mädchen in der Teenagerbeziehung Vorschriften machen, wie sie sich zu verhalten haben oder eben nicht zu verhalten haben, die aus der Herkunftsfamilie und dem dort gelebten Frauenbild resultieren (S. 5, Z. 185ff.). Hierdurch können Konflikte in Beziehungen entstehen, wenn die Vorstellungen der Jungen nicht mit dem Frauenbild der Mädchen übereinstimmen und dogmatisch eingefordert werden. Herr Spindel (S. 12, Z. 502ff.) führt aus, dass er in seinen Beratungsprozessen Mädchen als zunehmend selbstbewusster wahrnimmt. Sie haben ihre persönlichen Vorgaben und Ziele für eine Beziehung im Blick. Nach Ansicht von Frau

Wesel hat die Familie einen entscheidenden Einfluss auf die Partnerwahl und die Zuschreibung von Geschlechterrollen (vgl. S. 12, Z. 513ff.)

Im Prozess der Konstruktion der Geschlechterrolle geht es bezogen auf Sozialisationsinstanzen wie die Familie zugleich um Abgrenzung aber auch um die Zuordnung der eigenen Person zu einer Geschlechtsidentität in einer Vielfalt von Möglichkeiten gelebter Geschlechtszugehörigkeit oder Geschlechterpositionen (vgl. Jugendarbeit Region Luzern 2015). Teenagerbeziehungen bieten dafür einen Raum.

6.1.8 Erfahrungsfeld: Mädchen und Jungen schilden ihre Erfahrungen mit Eifersucht – Liebesbeweis oder Einschränkung?

- Einschätzung des Phänomens der Eifersucht als gewaltbegünstigender Faktor aus Sicht der Expertinnen- und Experten

Ja, ich kann mir das nicht vorstellen nicht eifersüchtig zu sein, weil, wenn man einen Menschen liebt, gehört das dazu, finde ich, weil man ja auch eine gewisse Angst hat, ihn zu verlieren. (Yasmin, Gruppendiskussion 9, S. 25 Z. 52 und S. 26, Z. 1f.)

Eifersucht spielt eine zentrale Rolle beim Verständnis von Gewalt in Teenagerbeziehungen, wobei Eifersucht nicht eindeutig als eine negativ bewertete Handlungsweise erlebt wird, sondern durchaus auch positiv im Sinne von Zugewandtheit und als Ausdruck von Liebe. Der Schutz und die Aufmerksamkeit bilden den Gegenpol zur Kontrolle und Überwachung. Geschlechterrollenkonstruktionen zeigen sich in den Äußerungen der Jugendlichen zu dem eigenen Handeln in Streitsituationen. Was genau passiert nun in den unterschiedlichen Begegnungen und wo gibt es Bezugspunkte?

Das Themenfeld Eifersucht taucht insgesamt sehr häufig auf, in sechs Gruppendiskussionen (1, 2, 5, 7, 8, 9) und fünf Interviews (1, 2, 6, 7, 8). Es steht in enger Verbindung mit Erfahrungen des Kontrolliert-Werdens. Miriam schildert ihren Zwiespalt und ihre Auflösung der sich widerstrebenden Eindrücke

Also mein Freund ist auch ziemlich eifersüchtig und ich darf eigentlich überhaupt gar nichts mehr mit anderen Jungs machen ohne dass er da was zu sagt. Er sagt immer, er vertraut mir da total und so. Aber trotzdem mag er das nicht, wenn ich […]. Also ich darf eigentlich nicht mal mit einem anderen Jungen telefonieren, dann findet er das schon doof. Ich darf auch bei Facebook keine Jungs annehmen, das findet er auch schon doof. Also mich regt das schon auf, aber ich seh' das anders. Ich denk' mir dann auch immer, dass er das nicht machen würde, wenn er mich nicht lieben würde. Dann wär's ihm ja egal und so seh' ich das meistens. Solche Sachen kommen irgendwie im Streit dann auch immer. (Gruppendiskussion 9, S. 23, Z. 25-33)

Aufgrund dieser Erfahrung mit ihrem Freund trifft sie sich jetzt seit mehreren Monaten nicht mehr mit anderen Jungen und begründet es vor sich selbst

damit, dass sie das auch nicht braucht. Emma beschreibt sehr deutlich die von vielen so benannte „negative“ Seite der Eifersucht. Sie schildert, dass ihr Partner sie ständig anruft, wenn sie mit ihren Freundinnen zusammen ist. Er möchte dann wissen, wo sie ist und wie es ihr geht (vgl. Emma, S. 5, Z. ff.). Merle (Gruppendiskussion 2, S. 14, Z. 434-438 und Z. 446-450) hat in einer ihrer Beziehungen Ähnliches erlebt, ihr „Ex“-Freund war ebenfalls sehr eifersüchtig und wollte sie ständig sehen, dadurch hat sie sich eingeengt gefühlt:

> Mein anderer Freund war ziemlich eifersüchtig. Also das hat auch nicht wirklich lange gehalten, weil irgendwie hat er immer gefragt, ob ich Zeit hab und ich so nein und dann stand er trotzdem vor meiner Tür und auch so und er hat mich voll bedrängt und so. Und darauf hatte ich keine Lust und bevor das noch mehr wird, habe ich lieber Schluss gemacht. […] Ja, wie gesagt, wenn er dann gefragt hat, ob ich Zeit hab und dann gesagt habe nein, mir geht’s grad nicht so gut. Und er meinte dann, ja soll ich vorbeikommen und ich dann nein, dann stand er irgendwann vor meiner Tür oder er wollte halt jeden Tag was mit mir machen. Also er hat mich voll bedrängt. Ja, damit kam ich halt nicht so klar. Ich brauchte schon meinen Freiraum. Grad in den Sommerferien.

Denise (Gruppendiskussion 1, S. 9, Z. f.) verknüpft Eifersucht mit dem Gefühl, hintergangen worden zu sein. Ihr Freund hat sie angelogen und ihr nicht die Wahrheit darüber erzählt, was er unternimmt. Nach einem klärenden Gespräch können beide die Beziehung weiterführen, aufgrund der Lüge hat sich jedoch bei Denise mehr Eifersucht entwickelt. Diese Eifersucht hängt mit Misstrauen und deshalb mehr „Reibereien“ zusammen. In Gruppendiskussion 1 berichten alle sieben Mädchen, dass sie eifersüchtig sind. Tanja (S. 16, Z. 42) reflektiert ihre eigene Eifersucht als vorhanden, wenn auch schwach, dafür stört es sie, dass ihr Freund so eifersüchtig ist. Tanja ist allerdings das Mädchen, welches sich unerlaubt Zugang zum Passwort ihres Freundes bei Facebook verschafft hat und dadurch seine Aktivitäten dort überwacht. Kontrolle aufgrund von Eifersucht. Das Löschen seiner weiblichen Kontakte bei Facebook stellt eine Grenzüberschreitung dar – auch im Sinne von Eifersucht als Zeichen von Liebe. Tanja hat ihrem Freund zudem nichts davon berichtet. Durch die Kontrolle des Partners/der Partnerin kann auch die eigene Unsicherheit, nicht zu wissen, ob der Andere/die Andere einen liebt, in Schach gehalten werden.

In den Einzelinterviews finden wir bei Anna, Birte und Conny unterschiedliche, differenzierte Einstellungen zu Eifersucht, die das weite Spektrum dieses Phänomens aufzeigen. Anna lehnt Eifersucht grundsätzlich ab, für sie gibt es auch kein richtiges oder falsches Maß (Interview 6, S. 4, Z. 20f.). Eifersucht führt ihrer Ansicht nach dazu, dass Vertrauen nicht mehr gegeben ist. Conny hingegen findet es in Ordnung, sich manchmal Gedanken zu machen, lehnt es aber ab, wenn diese dazu führen, dem Anderen vorzuwerfen, untreu zu sein. (vgl. Interview 8, S. 5, Z. 27ff.). Birte (Interview 7, S. 3, Z. 2-5) unterscheidet nach Intensität der Begegnung ihres Freundes mit anderen Mädchen:

Kommt drauf an in welchem Rahmen das ist. Also, wenn er nur mit einem anderen Mädchen redet und ich dann schon eifersüchtig werde, ist es glaub schon ein bisschen schlimm. Wenn er sich allerdings, keine Ahnung, sagen wir zwei Stunden mit der allein unterhält, dann wäre ich schon sehr eifersüchtig.

Birte (ebd.) geht auch davon aus, dass Jungen, wenn sie eifersüchtig sind, schneller aggressiv werden und insgesamt aggressiver werden als Mädchen. Mädchen schreien ihrer Ansicht nach schneller, lassen sich aber auch leichter beruhigen. Alle drei Mädchen, Anna, Birte und Conny, sehen in Eifersucht einen möglichen Trennungsgrund, da sie Eifersucht immer auch als Kontrolle und Vertrauensverlust bewerten. Conny (Interview 8, S. 4, Z. 22-25) benennt sehr prägnant die Trennungsgründe „Zu viel Eifersucht…Zu viel Kontrolle […] Androhungen […] Vorschriften […] Verbote […] Gewalt […] Lügen […] zu viel Neugierde […] Misstrauen […]".

Daria (vgl. Interview 1, S. 4, Z. 20-22) beschreibt eifersüchtiges Verhalten ihres Freundes: Er unterscheidet danach, mit welchen Jungen sie redet. Sind es Jungen aus ihrer Klasse, die er nicht kennt, ist er eifersüchtig. Kennt er die Jungen, mit denen sie spricht, gibt es kein eifersüchtiges Handeln. Aus Sicht der Expertinnen- und Experten bestätigt der Familienhelfer Herr Spindel die Eindrücke der Mädchen durch seine Erfahrungen aus der Beratung. Dort hat er Jungen erlebt, die „zwanghaft" eifersüchtig sind, was sich zu Beginn in Kontrollanrufen verbunden mit der ständigen Kontrolle ihrer Partnerinnen zeigt. Es geht den Jungen darum, zu wissen, wo die Freundin ist und mit wem zusammen sie gerade die Zeit verbringt (S. 4, Z. 177ff.).

Aus der Perspektive der Jungen trägt Axels Beitrag (Gruppendiskussion 5) etwas zur Analyse der Eskalation und der aus Eifersucht manchmal entstehenden Wut bei. Für Axel ist Eifersucht verbunden mit persönlicher Kränkung durchaus ein Anlass, Gewalt gegen seine vermeintlichen Nebenbuhler auszuüben. Axel gibt ein Beispiel dazu, in dem ein Mitschüler seiner Ex-Freundin versucht hat, sich seiner Ex-Freundin zu nähern und ihr Nachrichten geschickt hat, in denen er Axel als Verlierer tituliert. Axel verliert bei einer Begegnung mit diesem Jungen die Kontrolle: „Dann habe ich ihn gesehen und dann bin ich auch aus dem Auto ausgestiegen und bin auf ihn zugegangen. Da hat sich einer in den Weg gestellt, den hab ich weggeschmissen und dem [Nebenbuhler] voll eine gegeben" (Gruppendiskussion 5, S. 24, Z. 27ff.). Axel betont, dass er selten die Kontrolle verliert. Seine Ex-Freundin habe ihn damals die Nachrichten des Anderen lesen lassen und er hatte diesen im Vorfeld mehrfach gewarnt, weiterhin solche Nachrichten zu verfassen.

Theo erlebt Eifersucht von der Freundin, wenn er auf Partys geht und dort mit anderen Mädchen tanzt. Er beklagt die unterschiedliche Bewertung derselben Situation: tanzt er mit einem anderen Mädchen, „[…] ist dann wieder großes Trara […]" (Gruppendiskussion 8, S. 36, Z. 10). Mädchen würden sich

hingegen mehr zugestehen: „[…] aber wenn die Mädchen dann weggehen, dann ist das ja alles halb so schlimm auch wenn die was gemacht haben […]“ (Gruppendiskussion 8, S. 36, Z. 7f.).

Als gewaltbegünstigender Faktor wird Eifersucht auch von Herrn Spindel, dem Familienhelfer, wahrgenommen. Er erläutert dies an einem Fallbeispiel aus der Beratung eines jungen Paares (S. 3, Z. 124-130)

[…] dass […] wie gesagt, die große Liebe, alles ist toll und bis dann halt irgendwann der Klassiker, [er] kam von der Schicht nach Hause, hat er festgestellt, dass sie über […] Facebook ganz viele Kontakte mit anderen Männern hat und dann ist er natürlich […] ausgerastet […] und das ging dann wohl erstmal ganz viel über verbale Gewalt, Anschreien […], die Wohnung […] zu Kleinholz zu zerlegen […] und dann hat sie sich […] irgendwann eine gefangen […].

Herr Spindel führt aus, dass in seinem Fallbeispiel der junge Mann diese Gewalt sehr bereut hat. Seiner Ansicht nach hätte der junge Mann aus der Situation herausgehen müssen, konnte dies aber nicht. An dem Fallbeispiel wird sehr gut eine Eskalationssteigerung deutlich: über verbale Gewalt hin zu der Zerstörung von Gegenständen bis zu körperlicher Gewalt. In diesem Fallbeispiel hat das junge Paar sich anschließend Hilfe beim Jugendamt gesucht, um die Folgen aus dieser Situation zu bearbeiten.

6.1.9 Erfahrungsfeld: Wie nehmen Jungen und Mädchen professionelle Beratungsangebote wahr? Wie sind die Beratungserfahrungen der Expertinnen- und Experten?

Ja Sozialpädagogen sind nicht gerade die größte Hilfe eher so ich guck mir das an schreib ein paar Sachen auf und es wird das Jugendamt eingeschaltet, aber das muss nicht sein es muss nich sofort das Jugendamt Bescheid wissen, in solchen Sachen. Also hier wär Hilfe bestimmt schon angebracht, weil zu der Sozialpädagogin da geht ja schon keiner mehr hin. Ja gut da werden vielleicht die fünften Klassen hingehen wenn da mal ein bisschen Stress in der Klasse ist, aber das bringt auch nichts, meine Schwester hatte monatelanges Mobbing, aber es bringt nichts für uns Ältere vor allem da brauchen wir bestimmt mal was, falls da mal wieder was sein sollte. (Katrin, Gruppendiskussion 6, S. 16, Z. 32 ff.)

In dieser einzigen Darlegung zur Wahrnehmung von Beratungsangeboten wird deutlich, dass Hilfe zwar gewünscht wird, jedoch Angst vor dem Einschalten des Jugendamtes besteht. Wie die Expertinnen und Experten aus den verschiedenen Beratungseinrichtungen und öffentlichen Stellen das Problemfeld beschreiben, wird im Folgenden erörtert. Frau Wesel, Schulsozialarbeiterin, fasst aus Expertinnen- und Expertensicht zusammen, dass Beraterinnen und Berater in Krisenfällen erst nachdenken und nicht gleich aufspringen und eine Kette in Gang setzen sollten. Bevor sie Kontakt zu anderen Institutionen aufnimmt, überlegt sie genau, mit wem sie worüber

spricht. Insbesondere ist es ihr wichtig, die beteiligten Jugendlichen zu hören und sich ein eigenes Bild von der Situation zu machen (S. 25, Z. 1099ff.). Wird das in Bezug zu dem Beitrag von Katrin zu Beginn dieses Abschnitts gesetzt, ist das Vorgehen von Frau Wesel genau das, was sich Katrin wünscht. Es sollen nicht gleich öffentliche Institutionen wie das Jugendamt eingeschaltet werden, vielmehr wollen sich die Jugendlichen mit den Ansprechpersonen beraten und auch eigene Schritte respektiert wissen. Eine grundlegende Vorbedingung für Beratungsarbeit – hier mit Täterinnen und Tätern zur Vermeidung von weiterer Gewalt – formuliert Herr Langer von der Polizei, indem er sagt, dass Anerkennung und das Sich-Angenommen-Fühlen vom Gegenüber wichtige Voraussetzungen dafür sind, einen Zugang zum Täter/zur Täterin zu bekommen: „[…] was eigentlich hilft, ist ja Anerkennung, […] in dem Moment, in dem ich mich anerkannt fühle durch was auch immer, als Person anerkannt fühle, neige ich natürlich weniger zu Gewalt, als wenn ich ignoriert werde, gesellschaftlich, familiär […]“ (S. 8, Z. 330-333). Für Herrn Spindel spielt im Rahmen des Anti-Aggressionstrainings, welches er neben seiner Tätigkeit als Familienhelfer durchführt die Visualisierung von Lebensläufen eine besondere Rolle. Die Visualisierung der eigenen (Gewalt)Biographie ist seiner Meinung nach für viele Täterinnen und Tätern ein wichtiger Schritt, die Gewalt, die von ihnen ausgeübt wurde, anzuerkennen (S. S. 21, Z. 903ff.). Er beschreibt einen Beratungsprozess wie folgt:

> […] wir blättern sozusagen langsam die Seele wieder auseinander, um an die Plätze heranzukommen […], die diese Sachen wirklich ändern könnten […] die [jungen Menschen] haben [sich] ganz viele Schichten um sich im Laufe der Jahre, Jahrzehnte […] antrainiert, um eben über diese Dinge nicht mehr reden zu müssen […] wir reden darüber, über die Gefühle und wir kommen da auch heran und das ist dann sehr schmerzhaft für die und auch für uns […] was da […] herauskommt ist schon erschütternd […], was die für Geschichten erlebt haben, […] mit Mobbing…mit Misshandlung in der Familie […] ständig […] betrunkene Eltern […] (S. 6, Z. 252-261)

Herr Spindel setzt das in der Beratung/ im Anti-Aggressionstraining um, was auch Herr Langer einfordert, er vermittelt das Gefühl des Angenommen-Werdens und bietet an, gemeinsam schmerzhafte Erfahrungen aus Kindheit und Jugend zu reflektieren um neue Stärken entwickeln zu können. Herr Spindel (S. 20, Z. 872ff.) merkt an, dass Warnzeichen für Gewalt in Beziehungen seiner Erfahrung nach in Alkoholkonsum, Drogenkonsum, Verwahrlosung, sozialem Rückzug und dem Auftreten von Depressionen liegen. An dieser Aussage wird deutlich, welche Folgen das Ausharren und Leiden in Beziehungen für das einzelne Mädchen/den einzelnen Jungen haben kann. Auch wird sichtbar, wie komplex die Folgen sein können und daran anschließend, welche Themen in der Beratung von Jugendlichen, die durch Gewalt in ihren Beziehungen verletzt sind, auftreten können.

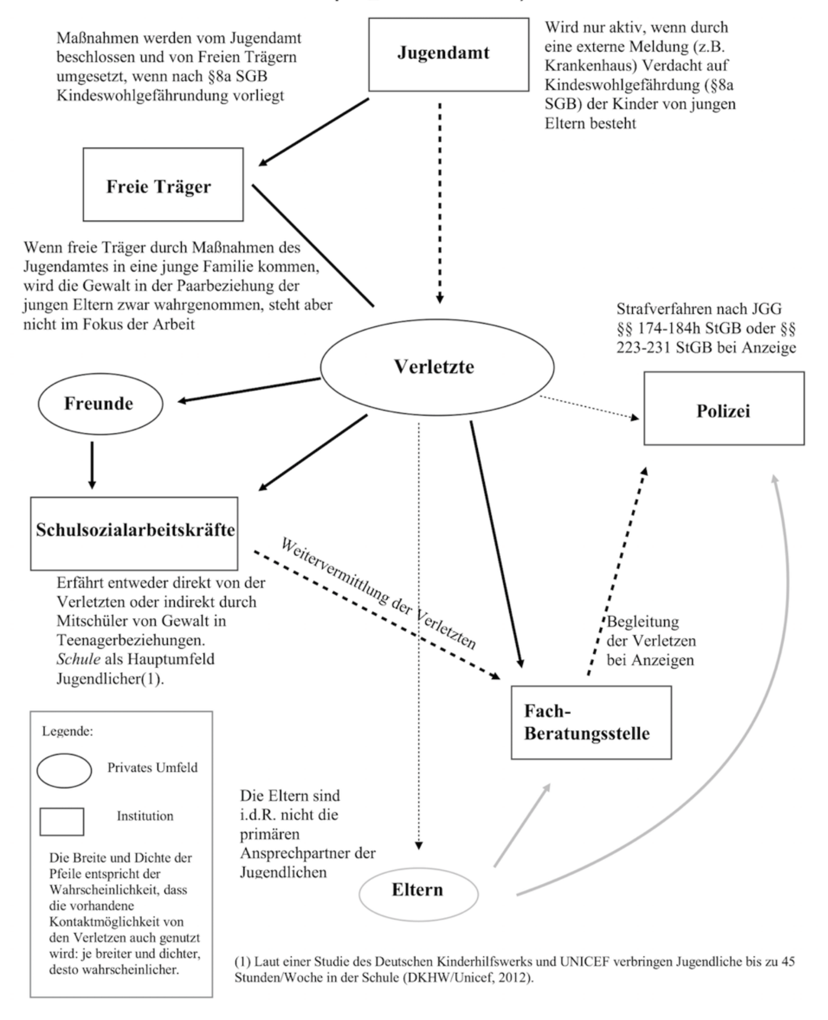
6.2 Ergänzung zur Auswertung der Interviews mit Expertinnen und Experten

- Worüber sprechen sie, wozu die Jugendlichen nichts sagen?
- Wie sehen sie die Kontaktaufnahme-Möglichkeiten der Jugendlichen aus?

Ein Thema, welches zumindest bei der Expertin Frau Heller aus der Beratungsstelle gegen sexualisierte Gewalt im Interview an verschiedenen Stellen auftaucht, jedoch von den Jugendlichen nicht thematisiert wird, ist das der Bedürftigkeit. Frau Heller (S. 9, Z. 382f., Z. 402f.) sieht bei den von ihr zu beratenden Jugendlichen zum einen Bedürftigkeit nach (Selbst)Bestätigung aber auch sehr viele Erwartungen an den Beziehungspartner bzw. die Beziehungspartnerin, die sie aus einem Mangel an väterlicher Präsenz – hier bezogen auf die Mädchen – herleitet. Weitere neue Anhaltspunkte werden nicht genannt.

In Abbildung 4 sind die Kontaktaufnahme-Möglichkeiten sowie die von Jugendlichen genutzten Wege in die Institutionen in einem Schaubild aufbauend auf den Aussagen der Expertinnen und Experten dargelegt. Die durchgezogenen Linien symbolisieren die Kontaktaufnahme der durch Gewalt verletzten Jugendlichen, sie wenden sich an Freundinnen und Freunde, die Schulsozialarbeiterin oder die Fachberatungsstelle. Die einzelnen Institutionen sind zum Teil in Kooperation bzgl. der Hilfestellung oder der juristischen Schritte, z. B. im Falle einer Anzeigenerstattung. Abgeleitet werden kann hieraus, dass Prävention aber auch Intervention zum einen durch die Peergroup (unter Rückgriff auf Fachstellen), durch die Schulsozialarbeit oder die Fachberatungsstellen gegen sexualisierte Gewalt erfolgen sollte. Zur Polizei gibt es nur im Falle einer Anzeigenerstattung Kontakt, diese erfolgt bei Gewalt in Teenagerbeziehungen lt. Aussage des Experten der Polizei selten bis nie, wenn es sich um körperlich, psychische Gewalt handelt. Sexualisierte Gewalt wird manchmal angezeigt, hierbei unterstützen die Fachberatungsstellen. Zum Jugendamt gibt es Kontakt von jungen Paaren mit Kind (wenn Kindeswohlgefährdung droht).

Abbildung 4: Kontaktmöglichkeiten für durch Gewalt in der Beziehung verletzte Jugendliche.



Quelle: Ellmers, Pia. Schaubild. Universität Bremen.

6.3 Analyse von Materialien aus dem Präventionsprojekt „Gegen Gewalt in Teenagerbeziehungen“

Zur Ergänzung der Auswertung aus den Gruppendiskussionen und den Einzelinterviews kann eine Analyse der von Jugendlichen erstellten Materialien aus dem Präventionsprojekt „Gegen Gewalt in Teenagerbeziehungen“ dienen (vgl. Kapitel 8). Besonders in den Fokus werden dabei die Themen Geschlechterrollenstereotype, Beziehungsgestaltung, Erfahrungen mit Gewalt in Beziehungen und Auswege aus gewaltvollen Beziehungen genommen. In einem weiteren (Praxis)Forschungsprojekt könnten die so erhobenen Materialien aus dem Präventionsprojekt „Gegen Gewalt in Teenagerbeziehungen“ detaillierter ausgewertet werden, im Folgenden werden lediglich exemplarisch einige Facetten präsentiert. (Insofern Aussagen der im Kontext dieser empirischen Arbeit erhobenen Expertinnen- und Experten-Interviews dazu in Bezug gesetzt werden können, wird dies angemerkt.)

6.3.1 Interpretationen von Bildern vom Traumgirl und Traumboy

In den Bildern der Jungen und Mädchen aus dem Präventionsprojekt „Gegen Gewalt in Teenagerbeziehungen“ lassen sich Hinweise auf Geschlechterrollenstereotypen finden, die bei Teenagern im Alter von 12-16 Jahren (Klasse 7-10) vorherrschen. In einem ersten Schritt sollen diese unsortiert aufgenommen werden, um anschließend in Bezug zueinander gesetzt zu werden. Dabei wird sich auf ausgewählte beispielhafte Aspekte bezogen, die Analyse aller genannten Merkmale aus allen Flipchart-Mitschriften der Präventionseinheiten ist zu umfangreich (Stand 2013: 64 Schulbesuche/ Unterrichtseinheiten). Einige der Bilder und Wandzeitungen werden auch im Kapitel zur Prävention verwendet, dort mit dem Ziel, die Präventionsarbeit darzulegen. Der Arbeitsschritt, in dem die Bilder entstanden sind, beinhaltet die Aufgabe, den Traumpartner, bzw. die Traumpartnerin durch Symbole oder Eigenschaften zu beschreiben. Es erfolgt eine Unterteilung in die Bereiche Aussehen, Eigenschaften und Fähigkeiten, um einen Vergleich vornehmen zu können.

Wie wünschen sich Jungen ihre Traumpartnerin (Mehrfachnennungen sind *kursiv* hervorgehoben)?

- Aussehen: schöne Haare, *schöne* lange *Beine*, *schlank*, angemessene Größe, *schöne Augen*, nicht zu behaart, schöne Stimme, *Körperpflege*/Hygiene, süßes Lächeln, gute Figur, sportlicher Körper, längere Haare, rote Haare, nicht größer als 1,80 m, gebräunt, *blond*, blaue Augen, grüne Augen, hübsch, attraktiv, Kurven

- Eigenschaften: gute Aura, Benehmen, Charakter, fit, *witzig*, *ehrlich* und offen sein, *treu*, freundlich, Nichtraucherin, soll mir nichts verbieten, soll *Kinder* mögen, selbständig, einfühlsam, nicht zu viel Haut zeigen, Lebensfreude, sollte mit meinem Umfeld klarkommen, sollte musikalisch sein, *liebevoll*, fröhlich, *sportlich*, *humor*voll, gleiche Hobbys, *nett*, ernst, spontan, *zuverlässig*, nicht zu anhänglich, romantisch, nicht geizig, intelligent, tierlieb, unternehmungslustig, klug, gefühlvoll, nicht zickig, sexy, *vertrauensvoll*, modisch, rasiert, keine „Tussies"
- Fähigkeiten: *putzen können*, *kochen können*, mehrsprachig, zuhören können, Freiraum [geben], Heiße Nächte [ermöglichen], wild im Bett
- Wie wünschen sich Mädchen ihren Traumpartner (Mehrfachnennungen sind *kursiv* hervorgehoben)?
- Aussehen: stylisch, *gepflegt*, attraktiv, gut bestückt, *groß*, *blaue Augen*, *braune Augen*, volle Lippen, blonde Haare, schwarze Haare, südländisches Aussehen, *muskulös*, Drei-Tage-*Bart*, helle Haare, dunkle Haare, passender/guter *Style*, nicht zu viele Piercings und Tattoos, karierte Hemden, hygienisch, grüne Augen, soll gut riechen, nicht groß sein, braune Haare, breit gebaut, gepflegte Nägel, keine Achsel- und Intimbehaarung, schöne Augen
- Eigenschaften: *romantisch*, intelligent, *guter Charakter*, selbstbewusst, verständnisvoll, *ehrlich*, schüchtern-nicht schüchtern, *treu*, *höflich*, *humorvoll*, reich, charmant, gute Manieren, keine Freaks oder Nerds, speziell, unternehmungslustig, *Nichtraucher*, unternehmungslustig, *sportlich*, *liebevoll*, spontan, männlich sein, vertrauensvoll, hilfsbereit sein, gute Persönlichkeit haben, kompromissfähig, eigene Meinung haben, nicht zickig sein, sollte nicht faul sein, *nett*, Tiere [mögen], [gleiche] Interessen und Hobbys haben, Konzerte und Festivals [besuchen], soll mit mir angeben, schlau sein, nicht arrogant sein, lustig sein, kein Macho sein, nicht zu viel trinken, sollte nicht so viel mit anderen Mädchen machen, sollte sich um das Mädchen kümmern, bisschen eifersüchtig sein
- Fähigkeiten: kochen können, bei Problemen zuhören können, täglich kommunizieren können, gut küssen können

Stellen wir nun einmal die Wünsche an die Traumpartnerin/den Traumpartner gegenüber:

- Die Jungen wünschen sich mehrheitlich eine *blonde* Partnerin, die *schöne* lange *Beine* hat, *schlank* ist, *schöne Augen* hat und *gepflegt* ist. Sie soll *witzig*, *ehrlich* und *treu* sein, *Kinder* mögen, *liebevoll*, *sportlich*, *humorvoll* und *nett* sein, ebenso *zuverlässig* und *vertrauensvoll*. Zudem soll sie *putzen und kochen können*.
- Die Mädchen wünschen sich mehrheitlich einen Partner, der *gepflegt* und *groß* ist und *blaue* oder *braune Augen* hat. Er soll möglichst *muskulös sein*, einen Drei-Tage-*Bart* haben, sowie über einen passenden/guten *Style* ver-

fügen. Er soll *romantisch* und *ehrlich* sein und einen *guten Charakter* haben. Zudem soll er *treu*, *höflich*, *humorvoll*, *sportlich*, *liebevoll* und *nett* sowie auf jeden Fall *Nichtraucher* sein. Besondere Fähigkeiten werden nur von einzelnen Mädchen benannt.

Beide Geschlechter wünschen sich voneinander, dass das Gegenüber ***gepflegt*** ist. An gewünschten Eigenschaften werden von beiden ***Ehrlichkeit, Treue, Sportlichkeit, Humor, sowie ein liebevoller und netter Umgang*** miteinander genannt. Sind bei den Mädchen bezüglich gewünschter Fähigkeiten nur Einzelnennungen zu finden, wünschen Jungen sich, dass ihre Traumpartnerin putzen und kochen kann. Die Geschlechterrollenstereotype bezogen auf das Aussehen entsprechen sehr den Frauen-/Männer-Bildern in den (Massen)Medien, Idealvorstellungen von Frauen und Männern. So wirken durch den individuellen Konsum von Blockbustern Geschlechterrollenbilder in die Beziehungen hinein und bestimmen diese durch wechselseitige entsprechende Erwartungen. Medialer Einfluss kennzeichnet Wünsche an das Aussehen des Partners/der Partnerin sowie dessen/deren Eigenschaften. Darüber hinaus finden auch familiäre Rollenmodelle Eingang in Geschlechterrollenkonstruktionen. Die Betonung des gepflegten Äußeren wirkt überraschend, ist guten Marketingstrategien in den (Massen)Medien und daraus resultierend auch den sozialen Netzwerken geschuldet. Die Nutzung des You-Tube-Kanals vermittelt unzählige Werbebotschaften für Körperpflegeprodukte eingebaut in Filme zu den verschiedensten Themenfeldern.

Tradierte Rollenzuschreibungen werden in dem Wunsch der Jungen, die Traumpartnerin möge putzen und kochen können, deutlich. Die Zuschreibung dieser Fähigkeiten zum weiblichen Geschlecht resultiert offensichtlich aus einer geschlechtsspezifischen Sozialisation in der Familie und setzt sich in der Adoleszenz vermutlich durch Einigungsprozesse unter den männlichen Jugendlichen fort (die in Gruppenarbeit die zugrunde gelegten Bilder erstellt haben). Inwieweit Mädchen diese Rollenerwartungen annehmen, kann nicht gesagt werden. Da die Themen im Klassenverband erörtert wurden, kann jedoch davon ausgegangen werden, dass die Mädchen sehr genau diese mehrfache Nennung wahrnehmen. Ebenso erwarten die Jungen, dass die Mädchen Kinder mögen – Mädchen haben derartige Erwartungen nicht formuliert. Das kann bedeuten, dass für Jungen die klassische tradierte Frauenrolle mit Aufgaben im Haus und der Versorgung der Kinder das präferierte Modell auch für die Aufgabenteilung in einer Beziehung ist, Mädchen hingegen durch die Nicht-Nennung dieser Aspekte bei den Jungen ebenfalls an diesem Modell mitwirken.

Zum Verständnis des Zusammenhangs von männlichen Erwartungen und der Konstitution des weiblichen Selbst kann Bourdieu (2016) herangezogen werden. Er analysiert, wie die männliche Herrschaft Frauen als symbolische

Objekte konstituiert, „… deren Sein *(esse)* ein Wahrgenommenwerden *(percipi)* ist" (Bourdieu 2016, S.117). Seiner Ansicht nach befinden sich Frauen (ergänzend soll angefügt werden: auch Mädchen in der Adoleszenz!) in einem permanenten Modus der Verunsicherung über ihren Körper. Sie existieren für die Blicke anderer und durch die Blicke anderer. Daraus resultiert ein Objekt-Status verknüpft mit der Eigenschaft der Verfügbarkeit. Männliche Erwartungen, wie sie sich in den Bildern der Jungen von ihrem „Traumgirl" finden, beschreiben die Mädchen auch als Objekte: „Man erwartet von ihnen, dass sie »weiblich«, d. h. freundlich, sympathisch, aufmerksam, ergaben, diskret, zurückhaltend, ja unscheinbar sind" (ebd. S. 117). Nach Bourdieu ist diese „Weiblichkeit" im Prinzip ein Entgegenkommen der Mädchen gegenüber den Erwartungen der Jungen mit der Funktion, das Ego der Jungen aufzuwerten. Somit wird durch das Abhängigkeitsverhältnis u. a. die Körper und Geschlechtsidentität – Bourdieu wählt den Begriff des Seins – der Mädchen bestimmt. Die Geschlechterrolle ist festgelegt, die Perfektionierung von „weiblichen Attributen" wird angestrebt. Diese zeigt sich in dem Aufwand, der mittels Kosmetik oder Sport betrieben wird, um einen Einklang zwischen dem wahrgenommenen realen Körper und dem idealen Körper, wie er z. B. gerade für die Mädchen in den unzähligen You-Tube-Filmen zu Körperpflegeprodukten medial vermittelt wird, zu erreichen. Die Empfindung der Diskrepanz zwischen realem und idealem Körperbild kann aus einer klinisch-psychologischen Perspektive auch als Ursache für die Entwicklung von Essstörungen gesehen werden. Nach Bourdieu (2006, S. 118) sind Frauen (und auch Mädchen) aufgrund der Abhängigkeit vom Blick der Anderen für die Konstitution des Selbst „[…] an der antizipierten Wertung ihres körperlichen Erscheinungsbildes, ihrer Art der Körperhaltung und -präsentation orientiert […]". Er sieht dadurch die Bedingungen für den Erhalt männlicher Macht geschaffen, die auf einer Unterdrückung derart sozialisierter Mädchen/Frauen aufgebaut ist. Geschlechterrollenspezifische Sozialisationsprozesse entfalten so ihre Wirkung und reproduzieren patriarchale Strukturen.

Die Eigenschaften, die Mädchen und Jungen sich voneinander wünschen, können positiv bewertet als Bausteine einer guten Liebesbeziehung verstanden werden. Aufbauend auf diese Eigenschaften hat Gewalt in einer Liebesbeziehung keine Chance. Was sagen die Mädchen und Jungen selbst?

6.4 Analyse von Wandzeitungen „Was ist für mich eine gute Beziehung, was ist für mich eine schlechte Beziehung?“ unter Einbezug der Aussagen einer Expertin und eines Experten

In den von den Jugendlichen erstellten Wandzeitungen zur Frage „Was ist eine gute Beziehung für mich, was ist eine schlechte Beziehung für mich?“ können auf der Seite der Merkmale einer guten Beziehung Aspekte wiedergefunden werden, die sich die Jungen und Mädchen von ihren Traumpartnerinnen und -partnern wünschen, z. B. *Treue* und *Ehrlichkeit*.

- Weiterhin werden als Merkmale einer guten Beziehung genannt (Mehrfachnennungen sind *kursiv* dargestellt): *Vertrauen*, sich so respektieren wie man ist, beide tragen zu gleichen Teilen zur Beziehung bei, guter *Sex*, *Unterstützung*, gute Streitkultur, Arbeitsteilung, wenn die Erwartungen vorher klar sind, Einigkeit, Eifersucht, Freundschaft, Treue, Freiraum, Ausreden lassen, gleiche Interessen, gemeinsame Unternehmungen, Ehrlichkeit, gemeinsam Zeit verbringen, sich näher kommen, Romantik.
- Eine schlechte Beziehung (Mehrfachnennungen in *kursiv*) wird beschrieben anhand der folgenden Eigenschaften: Es geht nur um Sex. Kein Sex, Eintönigkeit, Eifersucht, Unterdrückung, Unehrlichkeit, Misstrauen, zu hohe Erwartungen, *Gewalt* körperlich/psychisch, kein Verständnis, kein Interesse am Anderen zeigen, wenn es nur ums Geld geht, Fernbeziehung, sich jeden Tag streiten, Desinteresse, sich ausweichen, *Eifersucht*, unpersönlich, zu viel Zeit miteinander, Abhängigkeit, Anhänglichkeit.

Die Merkmale von guten und schlechten Beziehungen wurden in gemischtgeschlechtlichen Klassen gesammelt. *Vertrauen, eine gute Sexualität aber auch die Unterstützung* stellen für die Jugendlichen die Basis für eine gute Beziehung dar, ebenso *Treue und Ehrlichkeit*. Der Familienhelfer Herr Spindel berichtet, dass die Bestandteile einer Liebesbeziehung in den letzten 20 Jahren nicht geändert haben: Treue, Familie, ewiges Glück, Zusammenhalt, enge Beziehung, sich aufeinander verlassen können, Schutz, sich gemeinsam etwas aufbauen (vgl. S. 11, Z. 451-455). Frau Wesel (S. 12, Z. 502ff.) unterscheidet zwischen den Erwartungen von Jungen und Mädchen an eine Beziehung. Erstere wünschen sich nicht unbedingt eine feste Freundin, eher möchten sie flirten und suchen eine Partnerin für gemeinsame Sexualität. Die Mädchen hingegen sind sehr daran interessiert, einen festen Freund zu haben.

Eine schlechte Beziehung zeichnet sich durch Eifersucht und Gewalt aus. Eifersucht wird jedoch auch bei den positiven Beziehungsaspekten genannt, hier wird eine Ambivalenz deutlich. Eifersucht wird zum einen, wie weiter oben ausgeführt, als Liebesbeweis verstanden, gleichzeitig als Ausdruck von

Misstrauen. Im zweiten Fall kann sie zum Erleben einer schlechten Beziehung führen. Eifersucht führt zudem, wie oben in den Auswertungen der Gruppendiskussionen und Einzelinterviews zu Gewalt, wenn als Mittel der Durchsetzung eigener Besitzinteressen oder Kontrollbedürfnisse in Beziehungen auf körperliche oder psychische Übergriffe als Verhaltensmuster zurückgegriffen wird. Wird Eifersucht als eine besonders intensive und exklusive Form der (Liebes)Beziehung gedeutet, kann sie zugleich als Bedingung für die Entstehung von gewaltförmigen Handlungen verstanden werden.

6.5 Zusammenstellung der Ergebnisse aus Wandzeitungen zu Formen (erlebter) Gewalt in einer Teenagerbeziehung

Ausgewählte Flipchart-Mitschriften ergänzen die Auswertung um den Aspekt der (erlebten) Gewalt, wie sie von Teenagern im Präventionsprojekt „Gegen Gewalt in Teenagerbeziehungen" eingebacht wurden. Hier eine Differenzierung der Aussagen nach Jungen und Mädchen.

Jungen benennen als Gewalt durch Mädchen, die sie erleben (Mehrfachnennungen sind *kursiv* hervorgehoben): Stalking, Mobbing, körperliche Gewalt (kratzen, beißen, spucken, schlagen), ausnutzen, anschreien, Suizid[drohungen], Mord[drohungen], psychische Gewalt, *verbale Gewalt* (Beleidigungen), Drohungen, schlecht über einen reden (vor Freund), ignorieren, nicht zuhören, Kontrolle, einen zu etwas zwingen, zur Arbeit zwingen.

Mädchen benennen als Gewalt durch Jungen, die sie erleben(Mehrfachnennungen sind *kursiv* hervorgehoben): *Stalking*, verbale Gewalt, körperliche Gewalt, Erpressung, damit drohen die Geschwister verprügeln zu lassen, den Anderen schlecht machen, „krasse" Regeln aufstellen: Du darfst nicht aus dem Haus, Ärger bei körperlichen Veränderungen, Kontrolle, Schimpfwörter, Vergewaltigung, schreien, schlagen, grob anfassen, Vorschriften machen.

Zur Frage der Regeln gibt es einen Kommentar des Familienhelfers Herrn Spindel. Er hat es in seinen Beratungen erlebt, dass das Machtverhältnis in Teenagerbeziehungen eher ungleich ist. Für einige Mädchen ist es aufgrund ihrer Sozialisation in einem bestimmten kulturellen Kontext schwierig, sich den vom männlichen Beziehungspartner aufgestellten Regeln z. B. bezüglich der Kleidung, zu entziehen (S. S. 4, Z. 140f.).

In den Unterrichtseinheiten wurde von den Jungen vielfach die *verbale Gewalt* z. B. in Form von Beleidigungen durch die Partnerinnen geäußert. Auch erleben Jungen, dass sie von den Mädchen mit verschiedenen Drohungen unter Druck gesetzt werden. Dieses erzeugt Hilflosigkeit und Ohnmacht. Scham führt dazu, dass diese Probleme in der Regel nicht mit anderen besprochen werden, der Rahmen der geschlechtshomogenen Gruppenarbeit bietet dafür

den notwendigen Schutz. Als Strategie für die Konfliktlösung setzen die Jungen, wie weiter oben in der Auswertung der Gruppendiskussionen und Interviews zu lesen ist, darauf, ruhig zu bleiben. Mädchen erleben Gewalt von Jungen z. B. durch *Stalking*, oder wie es ebenfalls verstanden werden kann, durch permanente Kontrolle – durch die Nutzung digitaler Kommunikationsmöglichkeiten unbegrenzt möglich. Daneben berichten Mädchen davon, dass Jungen ihnen vor der Schule auflauern, sie verfolgen, durch ständige Anrufe terrorisieren. Stalking ist für viele Mädchen der Sammelbegriff für diese Form der Grenzüberschreitungen. Mädchen vertrauen sich diesbezüglich eher Freundinnen und Freunden oder Eltern an, bzw. wird gerade auch Telefonterror gut anhand von Mitteilungen auf den Mobiltelefonen deutlich. Manche Mädchen wagen den Schritt zur Polizei, besonders, wenn sie sich in Trennungssituationen massiv gestalkt fühlen.

6.6 Zusammenstellung der Ergebnisse von Wandzeitungen zu Tipps zum Ausstieg aus gewaltvollen Teenagerbeziehungen

Mädchen und Jungen haben selbst verschiedene Tipps zum Ausstieg aus einer gewalttätigen Paarbeziehung entwickelt und in den Mädchen- bzw. Jungengruppen besprochen.

Für die Mädchen sind folgende Wege aus einer gewalttätigen Beziehung vorstellbar/durchführbar (Mehrfachnennungen sind *kursiv* hervorgehoben): *Schluss machen*; *Eltern, Freunde*, Bezugspersonen *ansprechen*; mit dem Freund und anderen anwesenden Personen reden, *zur Polizei gehen*, dem Partner gegenüber ein klares „Stop“ formulieren, um Hilfe bitten, Bescheid sagen wenn es stört – darüber reden, Beratungslehrer/in, Vertrauenslehrer/in, Sozialarbeiter/in, Jugendamt, Frauenhaus, BISS-Beratung (Beratungs- und Interventionsstelle bei Häuslicher Gewalt), Online-Beratung, Schwester ansprechen.

Die Jungen haben die folgenden Vorgehensweisen für den Ausstieg aus einer gewalttätigen Paarbeziehung besprochen (Mehrfachnennungen sind *kursiv* hervorgehoben): *Schluss machen*, Pause machen, darüber *reden*, *Vertrauenspersonen [ansprechen]*, wegrennen, verstecken, *Psychologe*n, Erziehungsberatungsstelle (EB), *Polizei*, über Probleme sprechen, Klartext reden, Hilfe holen: *Jugendamt*, Krankenhaus, Verwandte, Bekannte, *Freunde*, Anwalt, Öffentlichkeit schaffen, mit Beziehungsende drohen (?), wenn Frau zuschlägt zurückschlagen (?), ansprechen, sich wehren, mit Eltern/Familie sprechen, Trennung, Beratungsstellen, Lehrer, Männerhaus.

Für beide Gruppen ist der Weg zur *Polizei* bei Gewaltwiderfahrnissen in Teenagerbeziehungen eine Möglichkeit, die Gewalt zu beenden. Interessant ist in diesem Kontext, dass nach den Aussagen des Experten von der Polizei so

gut wie keine Erfahrungen mit Anzeigen auf diesem Gebiet vorliegen. D. h., Polizei ist eher eine abstrakte Instanz, die Hilfen dort in Anspruch zu nehmen scheint mit einer Hürde versehen zu sein – außer in den Fällen von Stalking, die die Mädchen berichten. Die Beschreibung von körperlichen oder auch psychischen oder sexuellen Gewalterfahrungen bei der Polizei scheint sehr schambesetzt zu sein, ebenso wie das Benennen sexueller Gewalterfahrungen generell, was in dem Kontext einer Mädchengruppe in einer Schulklasse auch nicht sinnvoll ist. Um sexuelle Gewalterfahrungen mitteilen zu können, braucht es einen geschützten Raum und vertraute (Fach)Personen, damit über sie kommuniziert werden kann. „Schluss zu machen“ ist sicher eine gute Möglichkeit, die gewalttätige Beziehung zu beenden, auch können Eltern und Freundinnen und Freunde dabei eine wichtige unterstützende Rolle spielen. Die besondere Bedeutung der Peergroup wird von drei der Expertinnen- bzw. Experten betont: der Schulsozialarbeiterin Frau Wesel, dem Familienhelfer Herr Spindel sowie der Mitarbeiterin der Beratungsstelle gegen sexualisierte Gewalt, Frau Heller. Einen positiven Aspekt einer Peergroup hebt Herr Spindel hervor, er weist daraufhin, dass es in einigen Peergroups einen Ehrbegriff gibt, der beinhaltet, dass Frauen nicht geschlagen werden und ein sexueller Übergriff eine „Todsünde“ ist (S. 16, Z. 681). Frau Wesel führt aus, dass gerade in Peergroups manchmal jedoch aus Solidarität mit z. B. dem „betrogenen“ Jungen Bedrohungen ausgesprochen werden und Gewalt durch die männlichen Freunde gegen das Mädchen ausgeübt wird (S. 2, Z. 69f.). Hier scheint die Gruppe kollektiv die „Verletzung“ (das Betrogen-Werden) eines einzelnen zu bestrafen. Die Gruppe stärkt sich und den „verletzten“ Jungen. Gleichzeitig gibt es auch Differenzen unter den Jugendlichen, wenn z. B. ein Übergriff in der Clique stattgefunden hat. Frau Heller (S. 5, Z. 199-202) berichtet, dass sie in der Beratung erlebt, dass dann die Peergroup unsolidarisch mit dem Mädchen ist „[…] wenn es [Vergewaltigung] in ´ner Clique passiert oder da wo man sich kennt im schulischen Bereich […] dass dann die Mädchen keine Solidarität erfahren, dass oft noch gesagt wird: Diese alte Schlampe und die hat ja selber Schuld […]“. Hier wird eine Täter-Opfer-Umkehr beschrieben, wie Ryan (1976) sie unter dem Begriff des „victim blaming“ darlegt. Für die Mädchen ist es sehr belastend, aus der Clique „herauszufallen“ und schlimmstenfalls diffamiert zu werden, wohingegen der Täter Solidarität erfährt. Besonders tragisch auch, weil die erste Anlaufstelle für Mädchen mit Gewalterfahrungen in der Teenagerbeziehung laut der Schulsozialarbeiterin Frau Wesel immer noch der Freundeskreis ist (S. 7, Z. 269f.). Die Eltern hingegen bleiben nach der Erfahrung von Frau Heller solidarisch. Für die betroffenen Mädchen ist diese Situation problematisch. Zum einen verlieren sie u. U. den Anschluss an die Peergroup (in der sie ja eigentlich alles besprechen), zudem möchten sie die

Anerkennung von der Peergroup. Wird der Übergriff öffentlich gemacht, fallen diese Bezüge für die Mädchen weg, ebenso die angestrebte Anerkennung. Gleichzeitig erläutert Frau Wesel, dass im Rahmen ihrer Tätigkeit – der Beratung von Mädchen und Jungen – nicht immer deutlich wird, wie es zu sexuellen Übergriffen kommt und ob es sich überhaupt um sexuelle Übergriffe handelt (S. 10-11, Z. 449ff.). Als Vertrauensperson sowohl für Jungen als auch für Mädchen befindet sie sich hier in einer schwierigen Beratungssituation. Weitere Vertrauenspersonen sowie Psychologinnen und Psychologen in Beratungsstellen oder Mitarbeitende aus Jugendämtern könnten hier wichtige Hilfestellung leisten. Inwieweit bei ihnen das Thema präsent ist und wie ihre professionellen Erfahrungen damit sind, zeigen die weiter oben genannten Auswertungen der Expertinnen- und Experten-Interviews.

7 Zusammenfassung: Sozialpsychologische Analyse des Beziehungsraums in gewaltförmigen Teenagerbeziehungen unter Einbeziehung zentraler Ergebnisse aus Empirie und Theorie/Ausblick Präventionsarbeit

Gewalt in Teenagerbeziehungen kann aus sozial- und entwicklungspsychologischer Perspektive sowie aus kommunikationstheoretischer Sicht als eine besondere soziale Situation verstanden werden, die aus bestimmten Interaktionsverläufen entsteht. Einführend sollen die Forschungsfragestellungen aus Kapitel 3 rekapituliert werden.

- Wie wird die Entstehung und Dynamik von Gewalt in den ersten Paarbeziehungen von Jugendlichen aus ihrer Perspektive beschrieben? Was bezeichnen sie als Gewalt?
- Wo beginnt im subjektiven Erleben der Teenager die Gewalt und welche Interaktionsmuster/-verläufe werden mit Gewalt in Verbindung gebracht, welche nicht? Wie grenzen die Jugendlichen Spaß von Gewalt in Interaktionen in ihren Beziehungen ab?
- Wie kann der Beziehungsraum in einer Teenagerbeziehung verstanden werden, wie einigen sich Teenager in einer konflikthaften Beziehungssituation? Wie wirken Geschlechterrollenzuschreibungen in die Beziehungsgestaltung hinein und welche Rolle spielt dabei Gewalt?
- Welches implizite Beziehungsmodell haben die befragten Teenager? Wie „erlernen" die Jugendlichen Liebe und wie können sie durch Prävention und Beratung dabei unterstützt werden, gewaltfreie Beziehungen im Spannungsfeld von Autonomie und Abhängigkeit gegenüber Eltern und Partnerinnen bzw. Partnern, Anforderungen aus der Peer Group, sowie der Entwicklung einer eigenen Geschlechtsrollenidentität auch bezogen auf gesellschaftliche Werte des Zusammenlebens und gesellschaftliche Vorstellungen von romantischer Liebe betreffend zu führen?

Folgend sollen die bisher erarbeiteten Ergebnisse zusammengefasst werden, zu einer Transformation der empirischen Ergebnisse verknüpft mit den herangezogenen theoretischen Modellen zu einer Theorie, die die Entstehung und Dynamik von Gewalt in Teenagerbeziehungen anhand von vier Schwerpunkten beschreibt. Diese lauten in Anlehnung an die Forschungsfragen:

- Implizite Beziehungsmodelle
- Beziehungsraum und Geschlechterrollenkonstruktionen
- Kommunikationsmuster/Interaktionsmuster: Wo beginnt Gewalt?
- Entstehung und Dynamik von Gewalt in Teenagerbeziehungen

Es folgt am Ende dieses Kapitels eine Überleitung zu dem letzten (inhaltlichen) Abschnitt, die Präventionsarbeit mit Jugendlichen zum Thema „Gewalt in Teenagerbeziehungen“. Da die Präventionsarbeit auf die Berufspraxis psychosozialer Fachkräfte bezogen ist, kann sie gleichsam als Ausblick verstanden werden. Hier wird die Forschungsfrage „Wo sollte Prävention beginnen, welche Rahmenthemen sollten Berücksichtigung finden?“ beantwortet.

Die *Strukturierung* der Ergebnisse in der oben aufgeführten Reihenfolge ist nach folgender Logik aufgebaut: durch die primäre Sozialisation der/des Jugendlichen (vgl. Berger/Luckmann 1980) werden implizite Modelle oder auch Vorstellungen von Beziehungen durch das Miterleben der elterlichen (Liebes)Beziehung geprägt. Ebenso findet eine (erste) Ausformung von Geschlechterrollen statt. In beiden Prozessen finden über die Eltern gesellschaftliche Normen und Werte Eingang in Beziehungsmodelle und Geschlechterrollenkonstruktionen. In einem nächsten Schritt – der sekundären Sozialisation – macht der/die Jugendliche in einem Beziehungsraum mit anderen jugendlichen Beziehungsparterinnen bzw. -partnern in einer Liebesbeziehung erste Beziehungserfahrungen, in die die impliziten Beziehungsmodelle und die erworbenen Zuschreibungen und Erwartungen in Bezug auf die Geschlechterrollen hineinwirken. Auf der Ebene der Kommunikation und Interaktion wird im Aushandlungsprozess der Liebesbeziehung von Teenagern bestimmt, was (noch) als Liebe und was bereits als Gewalt eingeordnet wird. Dabei spielen auch gesellschaftliche Diskurse zu Gewaltformen eine Rolle. Waren es in den siebziger und achtziger Jahren die physischen Verletzungen von Frauen, die durch die feministische Bewegung gerade in der Gründungsphase der ersten Frauenhäuser thematisiert wurden, wurden später sukzessive auch andere Gewaltformen wie sexualisierte Übergriffe – auch unter Jugendlichen –, psychische Gewalt oder Stalking öffentlich problematisiert und werden heute strafrechtlich verfolgt. Gewalt in nahen Beziehungen ist trotz öffentlicher Ächtung weiterhin ein schambesetztes Thema. Jugendliche haben zwar ein „formales“ Wissen über Gewaltformen und strafbare Handlungen, können dieses jedoch häufig nicht in die Bewertung ihrer Interaktionen „übersetzen“. Da Gewalt immer mit dem subjektiven Erleben verbunden ist, sind Jugendliche mehr und mehr verunsichert, was vom Gegenüber wie bewertet wird. In einigen Jugendgruppen ist es im Rahmen von selbst auferlegten Regeln des Umgangs miteinander bei der Beziehungsanbahnung mittlerweile so, dass vor jeder Berührung um Erlaubnis gefragt werden soll.

Kommunikation und Interaktion spielen also eine wichtige Rolle bei der Entstehung von Gewalt in Teenagerbeziehungen. Ist eine subjektiv unterschiedliche empfundene Grenze überschritten oder verletzt, können verschie-

dene Dynamiken zum Tragen kommen. Identifikationen mit der Rolle als Täterin bzw. Täter oder Verletzte bzw. Verletzer werden verstärkt und können zu einem Fortgang einer Gewaltbeziehung beitragen. Werden Teenagerpaare junge Eltern, können ihre Beziehungserfahrungen wiederum die Beziehungsmodelle ihrer Kinder bestimmen. Implizite Beziehungsmodelle verstärken die Dynamiken, wie sie in Abbildung 3 (s. S. 144) dargelegt sind. Gesellschaftliche Prozesse wirken im Subjekt über die Vermittlung durch Sozialisationprozesse. Gleichzeitig strukturieren Subjekte durch ihre sozialen Interaktionen gesellschaftliche Prozesse.

Implizite Beziehungsmodelle

Zu dieser Forschungsfrage sind Ergebnisse in dem Erfahrungsfeld 6.1.5 sowie in der Analyse der Wandzeitungen in Kapitel 6.4 und in den Einzelinterviews 4 und 5 zu finden. In den Wandzeitungen der Jugendlichen werden die Aspekte Treue, Ehrlichkeit, Vertrauen und Unterstützung für die Bewertung einer Beziehung als „gut" angeführt. Diese Aussagen skizzieren ein traditionelles Beziehungsmodell einer heterosexuellen monogamen Zweierbeziehung, welches durch überdauernde Werte gekennzeichnet ist. Darüber hinaus wird Sexualität als Merkmal einer guten Beziehung genannt. Gerade in den ersten Liebesbeziehungen der Adoleszenz spielt das Erleben von Erotik und Sexualität eine große Rolle. Wie sich an dieser Auflistung zeigt, sind den Jugendlichen im Gegenteil zur häufig ausgerufenen „Generation Porno" und einer (medialen) Überbetonung der sexuellen Bestandteile einer jungen Beziehung traditionelle Werte (wieder) sehr wichtig.

Was kann aus den Interviews als Ergebnis für eine Beschreibung von impliziten Beziehungsmodellen zusammengefasst werden? Mädchen, die häusliche Gewalt in ihrer Herkunftsfamilie (mit)erleben, bewerten in den Interviews Gewalt als „normal" in einer Beziehung. Sie erzählen, wie sie die gewaltförmige Konfliktbearbeitung im Elternhaus erlebt haben und schildern zwei Interaktionsmuster, die ihre Streitsituationen in ihren aktuellen Beziehungen bestimmen. Diese Interaktionsmuster resultieren aus ihren Erfahrungen. Beide Mädchen übertragen ihre erlernte „Rolle" aus dem Beziehungsmodell der Eltern auf ihre aktuelle Beziehung. Der eine Interaktionsverlauf ist dadurch gekennzeichnet, dass das Mädchen im Streit offen konfrontativ agiert. Das andere Mädchen zieht sich sofort aus der Situation zurück, sobald ein Streit droht. Bei beiden Verläufen findet keine gelungene Konfliktbewältigung statt. Im ersten Fall wird versucht, den Beziehungspartner zu dominieren und so die potentielle entstehende Gewalt zu minimieren. Im zweiten Fall wird durch den Rückzug jegliche Auseinandersetzung vermieden. Beide Interaktionsmuster führen im Erleben der Mädchen dazu, dass sie die Situation kontrollieren, sei

es durch Angriff oder Rückzug. Diese Muster sind typisch für die Gewaltdynamik in Misshandlungsbeziehungen. Mit beiden soll die entstehende Anspannung durch die ängstigende Situation aufgehoben werden. Die vermeintliche Kontrolle der Situation folgt daraus. In einer Beziehungsgestaltung ohne diese Vorerfahrungen wird eine Streitsituation als weniger ängstigend wahrgenommen. Für den Beziehungspartner bleibt dieses Interaktionsmuster unverständlich und kann dadurch Eskalationen befördern. Hier wird ein Beziehungsmodell beschrieben, welchem eine subjektiv wahrgenommene Machtasymmetrie zugrunde liegt. Die Beziehungen sind durch Misstrauen, Kontrolle und Dominanz geprägt, es gibt immer einen Interaktionspartner/eine Interaktionspartnerin, der/die die Beziehung bestimmt. Kontrollverlust führt zu Angst und Gewalthandlungen. Hierzu können auch in den Wandzeitungen Aussagen von den Jugendlichen zur Frage nach einer „schlechten" Beziehung gefunden werden. Sie benennen als maßgebliche Faktoren dafür Gewalt und Eifersucht.

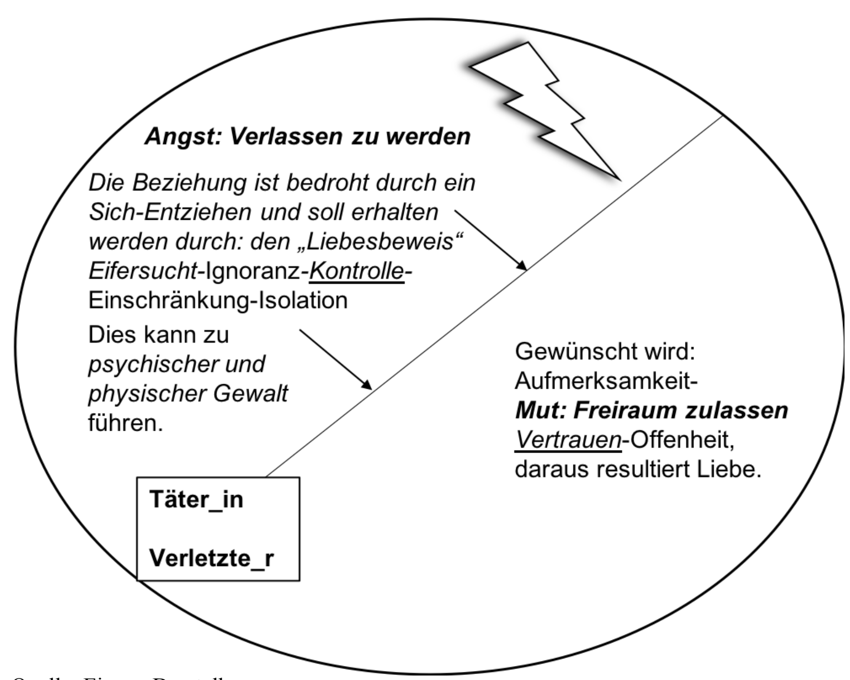
In den ersten Liebesbeziehungen Jugendlicher in der 8. und 9. Klasse, d. h. im Alter von 14-15 Jahren werden implizite Beziehungsmodelle, zumeist basierend auf traditionellen Werten wie der Treue u. a. in der Zweierbeziehung gelebt. Gibt es andere Beziehungsmodelle, die aus gewaltbelasteten Familien resultieren, wird ein gleichberechtigter Umgang miteinander erschwert. Streitsituationen werden anders gedeutet und führen zu Strategien von Angriff oder Rückzug. Kommt es zu einem vorzeitigen Angriff oder einer Konfrontation, kann dadurch Gewalt in einer Teenagerbeziehung als Interaktionsmuster auftauchen.

Beziehungsraum und Geschlechterrollenkonstruktionen

Die durch den primären und sekundären Sozialisationsprozess (vgl. Berger/Luckmann 1980) internalisierten Muster der Konfliktbewältigung in Beziehungen bestimmen im Aushandlungsprozess der Liebesbeziehung den Beziehungsraum z. B. bezogen auf Nähe und Distanz und beeinflussen in Konfliktsituationen die Entstehung und Dynamik von Gewalt. Gesellschaftliche Veränderungsprozesse bezogen auf Geschlechterrollen werden vermittelt durch die Identifikation mit Signifikanten Anderen in den Geschlechterrollenkonstruktionen in der Adoleszenz in der Wahrnehmung und im Verhalten Jugendlicher in der Aushandlung von Beziehungsproblemen wirksam. Jungen handeln mit Jungen aber auch mit Mädchen in Freundschaften und Beziehungen Geschlechterrollen und Inszenierungen von Männlichkeit aus, ebenso wie Mädchen dies mit Mädchen und Jungen in Freundschaften und Beziehungen bezogen auf weibliche Geschlechterrollen und Inszenierungen von Weiblichkeit tun. Mädchen und Jungen beschreiben sich in den Gruppendiskussionen aus ihrer jeweiligen Perspektive unterschiedlich aber auch gleich im Hinblick auf ihr Erleben als dominanter oder verletzlicher Beziehungspartner/dominante oder verletzliche Beziehungspartnerin. Es gibt

dementsprechend Handlungsmuster wie z. B. das Kontrollieren des Anderen/ der Anderen, die bei beiden gefunden werden können (in der Abbildung kursiv gesetzt).

Abbildung 5: Schaubild Beziehungsraum.



Quelle: Eigene Darstellung.

Der Beziehungsraum in einer gewalthaltigen Teenagerbeziehung wird durch die subjektive Erfahrung der Jungen und Mädchen als Verletzter bzw. Verletzte und Täter bzw. Täterin bestimmt. Wirkfaktoren wie Kontrolle oder Eifersucht begünstigen die Entstehung von Gewalt in der Teenagerbeziehung. Die Bedrohung, die durch Ausüben von Gewalt aufgehoben werden soll, liegt in der Angst vor dem Verlassen-Werden. Gleichzeitig stellt eine Trennung/das Verlassen der Partnerin/des Partners eine positive Möglichkeit dar, die gewalthaltige Beziehung zu beenden. Es gibt eine Bewegung, in der der eine Partner/die eine Partnerin den Beziehungsraum stärker ausfüllt als der andere, beschrieben als dominantes oder kontrollierendes Handeln. Der andere Beziehungspartner weicht – bildlich gesprochen – zurück und überlässt ersterem den Raum. In den Gruppendiskussionen und Interviews beschreiben sich die Jungen selbst als diejenigen, die zurückweichen, nachgeben und

verunsichert sind. Als eher passive und „erduldende“ Beziehungspartner. Mädchen beschreiben sich als dominant, kontrollierend und bestimmend. Diese Einschätzung wird auch von den Jungen wiedergegeben. Mädchen bestätigen die passive Rolle der Jungen. Die Teenagerpaare entwerfen diese Dynamik in ihrem Beziehungsraum.

Mit Lewins Ausführungen zur Feldtheorie (1981) kann begründet werden, dass der Beziehungsraum bezogen auf den Lebensraum (der mehr als die Beziehung umfasst) ein unbekannter Ort für die Jugendlichen ist. Bisher kennen sie Beziehungen zu Gleichaltrigen zwar beiderlei Geschlechts, in der Peergroup jedoch häufig in gleichgeschlechtlicher Zusammensetzung. Freundschaften haben bis dahin selten eine romantische Komponente bzw. enthalten sie zumeist keinen Anspruch auf das Leben einer Liebesbeziehung mit Sexualität. Der Wechsel der Gruppe – hier von der Kindergruppe zur Erwachsenengruppe – „[…] ist ein Übertritt zu einem mehr oder weniger unbekannten Ort […]“ (Lewin 1981, S. 193). Dieser neue Ort bietet Möglichkeiten, enthält aber auch Tabus. Der „unbekannte Ort“ kann als der Beziehungsraum beschrieben werden, es kommen Möglichkeiten der Erfahrung von Liebesbeziehungen hinzu, gleichzeitig sind z. B. Spiele aus der Kinderzeit tabu. Lewin (1981, S. 195) führt dazu aus

> Die nichtvertraute Umgebung ist dynamisch mit weichem Grund gleichzusetzen. Oder, um es genauer zu sagen, das Fehlen einer erkenntnismäßig klaren Struktur macht wahrscheinlich, dass jede Handlung widersprüchlich wird. Da das Individuum nicht weiß, ob die Handlung näher ans Ziel heranführt oder davon weg, ist es notwendigerweise unsicher, ob es die Handlung ausführen soll oder nicht.

Es handelt sich somit um eine Suchbewegung, die in vielen der Ergebnissen aus den Gruppendiskussionen und Interviews wiedergefunden wird, sei es in der Unsicherheit der Mädchen, inwieweit sie Probleme konkret ansprechen sollen – gleichzeitig aber nicht als anstrengende Freundin wahrgenommen werden wollen – aber doch die Aufmerksamkeit möchten, was dann auf die Nachfrage der Jungen in einer „Is´ egal“-Antwort mündet, mit der Aufforderung an die Jungen nachzufragen (damit sie mit den Problemen wahrgenommen) und gleichzeitig nicht nachzufragen (damit sie nicht als anstrengend erscheinen). Neben der Bezugnahme auf einen Wechsel in der sozialen Gruppe bezieht Lewin (1981, S. 195) auch die körperlichen Veränderungen in der Adoleszenz mit ein, auch hier erfolgt eine Verunsicherung vertrauter Erfahrungen. Die Radikalisierung Jugendlicher in der Adoleszenz hat als Vorbedingung nach Lewin die Plastizität. Dies stellt einen weiteren Beleg für den „weichen Grund“ (Lewin 1981, S. 195) dar. In der dynamischen Veränderung des Beziehungsraums als Teil des Lebensraums Jugendlicher ergeben sich Erweiterungen für Jugendliche, die ihnen bisher versagt waren. Die Grenzen dieser neuen Erfahrungen sind in der Adoleszenz

noch undeutlich, ebenso die Möglichkeiten. Das Auftauchen von Gewalt als besonderem Verhaltensmuster kann nach Lewin (1981, S. 207) nur verstanden werden durch die Analyse der voneinander wechselseitig abhängigen Wirkfaktoren im Feld hier der Teenagerbeziehung. Es ist schwer möglich, die Gewalt als isoliertes Phänomen in einer sozialen Interaktion zu ermitteln. Sie muss aus dem subjektiven Erleben und Handeln der an der Interaktion beteiligten in der konkreten Situation, den jeweiligen Wirkfaktoren und Bedeutungen heraus verstanden werden. Wirken kann dabei nur Konkretes und keine abstrakten Konstrukte. Aus dem Schaubild zum Beziehungsraum in Abbildung 5 kann abgeleitet werden, dass Gewalt z. B. durch Wirkfaktoren wie Kontrolle, Isolation und Einschränkungen entstehen kann. Konkrete Handlungsmuster, die damit verbunden sind und von den Jugendlichen in den Gruppendiskussionen und Interviews als ihre subjektiven Erfahrungen angegeben werden, sind z. B. die Kontrolle der Nachrichten auf dem Handy, das Löschen oder Mitlesen der Facebook-Kommentare und die Verbote, sich mit Freundinnen und Freunden zu treffen.

Zurück zum besonderen „unbekannten Ort“ der Adoleszenz. Wie sind Geschlechterrollenkonstruktionen in der Adoleszenz zu berücksichtigen? In dem Prozess der Identitätsbildung in der Adoleszenz wird die Entwicklung des Selbstbildes maßgeblich durch die Antizipation der (Rollen)Erwartungen anderer bestimmt (Erikson 1950/1984). Hier finden auch Erwartungen an die Geschlechterrolle Eingang. Eine Beziehungspartnerin oder ein Beziehungspartner wird in der Liebesbeziehung (Geschlechterrollen)Erwartungen an sein Gegenüber richten, die – unausgesprochen – Vorstellungen von Männlichkeit und Weiblichkeit. implizieren. Da ein Beziehungspartner/eine Beziehungspartnerin eine besondere Bedeutung für die Entwicklung des Selbstbildes hat, kann mit Gerth und Mills (1970) davon ausgegangen werden, dass diese „Anderen“ nach den Prinzipien der kumulativen Bestätigung ausgewählt werden. Jugendliche suchen sich Partnerinnen und Partner, die sie in ihrem Selbstbild bestätigen oder aufwerten. Das bedeutet, dass sie Partnerinnen und Partner wählen, die ihren Vorstellungen auch bezüglich der „Inszenierung“ von Männlichkeit und Weiblichkeit entsprechen. Dabei kann mit Freud (1936/1990) ergänzend argumentiert werden, dass in der Aneignung der Geschlechterrolle mit verschiedenen Haltungen und Interaktionen durch Probehandeln in der Liebesbeziehung experimentiert wird. Dieser „Experiment“-Charakter wird auch deutlich in dem psychologischen Konzept eines „adoleszenten Möglichkeitsraums“: hier werden Beziehungserfahrungen durch Interaktionsprozesse organisiert (Liepsch 2012). Der Möglichkeitsraum oder das psychosoziale Moratorium wird Jugendlichen in unserer Gesellschaft als Experimentierphase explizit zur Verfügung gestellt. Gleichwohl wird erwartet, dass er auch durchlau-

fen und abgeschlossen wird. Im psychosozialen Moratorium werden Geschlechterrollen im Aushandlungsprozess der ersten Liebesbeziehung in einem dynamischen Prozess antizipiert und verändert. Sind Geschlechterrollen einerseits einem gesellschaftlichen Wandel unterworfen („vom zurückhaltenden zum selbstbewussten Mädchen“, „vom aggressiven zum rücksichtsvollen Jungen“), bleiben manche Geschlechterrollenstereotype beharrlich bestehen, wie in den Äußerungen der Jungen in den Unterrichtseinheiten im Präventionsprojekt deutlich wird: Ihre Traumpartnerin soll putzen und kochen können. Es kann davon ausgegangen werden, dass diese Erwartungen der Jungen an ihre Partnerin aus dem Beziehungsmodell, welches sie in ihrer Familie erlebt haben, resultieren. Zudem wird auch heute immer noch medial vermittelt, dass Frauen (in der Regel in der Familie) kochen und putzen, wie an vielen Werbungen für Lebensmittel oder Putzutensilien sichtbar ist. Mädchen haben derartige Erwartungen an die Jungen nicht formuliert, so bleibt die Frage, ob sie davon ausgehen, dass diese Arbeiten später in ihren Bereich im Rahmen der Arbeitsteilung in der Beziehung fallen oder ob sie davon ausgehen, dass die Hausarbeit geteilt wird. Für letzteres würde die These von Gille und Sardei-Biermann (2006) sprechen, die davon ausgehen, dass sich Lebenskonzepte junger Frauen und Männer hin zu mehr Geschlechtergerechtigkeit und -gleichheit entwickeln.

In dem Aushandlungsprozess der Beziehungsaufnahme und -gestaltung scheint eine unausgesprochene und vielleicht auch unbewusste wechselseitige Ergänzung von fehlenden Selbstanteilen stattzufinden. Mädchen leben – auch gesellschaftlich an sie herangetragene und in den Sozialisationsinstanzen vermittelte – Anteile von Dominanz, Jungen Anteile von Verletzlichkeit. Sicher können hier Verweise auf Einflüsse aus aktuellen gesellschaftlichen Diskursen, bevorzugten Theorien und Konzepten z. B. geschlechtssensibler Pädagogik (Buchmayr 2007), feministischer Mädchenarbeit (Busche, Makowski, Pohlkamp & Wesemüller 2010) und geschlechtersensibler Jungenarbeit (Stecklina & Wienforth 2016) vorgenommen werden. Sie wirken auf die Stärkung und gleichzeitig Sensibilisierung von Mädchen und Jungen bezogen auf ihre Wahrnehmung von und ihr Handeln in Geschlechterrollen. Die vorherrschenden aktuellen Diskurse wirken auch in die Teenagerbeziehungen von Mädchen und Jungen hinein, was sich in verändernden Selbstbeschreibungen und -zuschreibungen der Jugendlichen finden lässt. Sie zeigen lt. Gille und Sardei-Biermann (2006) eine Abwendung von tradierten Geschlechterrollen und legen den Fokus auf gleichberechtigte Beziehungen. Gleichwohl zeigt die vorliegende Studie Brüche oder Ambivalenzen in den Geschlechterrollenkonstruktionen der Jungen, wie sie in den Äußerungen der Jungen zu Erwartungen an sie in Beziehungen wiedergefunden werden können. Interessant scheint die Frage, inwieweit sich verändernde Geschlechterrollen auch das Auftreten von

Gewalt in Beziehungen beeinflussen. Lässt sich mit Gille und Sardei-Biermann (2006, S. 13) „[…] ein erheblicher sozialer Wandel in den Lebensentwürfen und Rollenbildern von jungen Frauen und Männern feststellen, der in Richtung von mehr Geschlechtergleichheit und Geschlechtergerechtigkeit verweist“, so scheint sich diese Gleichheit auch im Erleben von Gewalt in Teenagerbeziehungen wiederzufinden. Es sei wiederum die Studie von Blättner et al. (2013 S. 4ff) angeführt

65,7 % der Mädchen […] und 60,1 % der Jungen […] mit ersten Dates- oder Beziehungserfahrungen gaben an, mindestens einmal irgendeine Form von Grenzüberschreitung oder Gewalt erlitten zu haben. Bezogen auf das Gesamtsample von 462 Befragten berichteten 51,5 % der Mädchen und 45,0 % der Jungen von derartigen Widerfahrnissen. Derartige Erfahrungen wurden überwiegend erstmals in der 8. und 9. Klasse gemacht.

Es scheint, als sei auch hier eine Angleichung zu verzeichnen. Welche Rollenerwartungen nehmen Jungen wahr? Jungen sehen sich in einem Spanungsfeld aus tradierten und modernen Rollenerwartungen. Sie führen in den Gruppendiskussionen aus: „Jungen müssen Mädchen zum Essen ausführen und einladen.“ oder „Jungen dürfen Nebenbuhler schlagen.“. Im Gegensatz dazu stehen „Als Junge muss man in einem Streit ruhig bleiben“ oder „Weder ‚Alpha-Tier‘ noch ‚Chef‘ in der Beziehung sein.“. Die Mädchen hingegen sind in der Ablehnung tradierter Rollenzuschreibungen wie z. B. „Mädchen bleiben später zuhause, der Mann geht arbeiten“ oder „Mädchen dürfen sich nicht zu freizügig kleiden“ sehr klar. Im Ritual der Essenseinladung durch die Jungen oder auch dem Schlagen des Nebenbuhlers werden gesellschaftliche Konzepte zu Männlichkeit deutlich, die offensichtlich sehr widerstandsfähig in ihrer Umformung sind. Was implizieren diese Rituale? Begonnen werden soll hier mit der Essenseinladung: sie impliziert die tradierte Vorstellung, dass der Mann die Frau ausführt und das Essen bezahlt: was bezahlt er/was „kauft er ein“? Ist damit nicht auch das Wohlwollen oder die Zuwendung der Partnerin bezahlt? Derjenige der zahlt, verfügt über die entsprechenden Mittel. Für die Mädchen kann das implizieren, dass sie sich Erwartungen ausgesetzt sehen, die sie erfüllen sollen. Die Jungen in den Gruppendiskussionen sind sich sehr einig darüber, dass dieses Ritual weiter Bestand hat. Ebenso wie das Ritual, einen potentiellen Nebenbuhler schlagen zu dürfen. Wird im gesellschaftlichen Diskurs eher die Forderung nach Gewaltfreiheit bezogen auf Konfliktlösungen formuliert, scheint das für dieses Feld der Begegnung mit dem Nebenbuhler nicht zuzutreffen. Durch die eingesetzte Gewalt wird bestimmt, wem „das Mädchen gehört“. Auch hier archaische Vorstellungen über Liebesbeziehungen auf der Basis des Besitzes, ähnlich wie bei dem Ritual der Essenseinladung, die vermutlich solch´ einen „Besitzstand“ fördern soll. Aus den individuellen Äußerungen der Jungen zu den Ritualen kann die – gesellschaftlich im Prozess der Sozialisation

vermittelte – Konstitution von Vorstellungen von Männlichkeit abgeleitet werden. Einer Form von Männlichkeit, die sich in Besitzstreben bezogen auf Frauen und dem Aufrechterhalten von Besitz durch Gewalt zeigen kann. Durch diese Rituale wird eine traditionelle männliche Geschlechterrolle reproduziert – und wirkt wiederum auf das Subjekt. Zeigen sich bei den Mädchen wie oben dargelegt, einerseits Klarheit und Selbstbewusstsein bezogen auf Aspekte eines späteren Zusammenlebens in einer Beziehung, wird jedoch die Angst vor dem Verlassen-Werden zu einem Wirkfaktor, der die Mädchen in ihren Beziehungen auch bezogen auf das Entstehen gewaltförmiger Interaktionen beschäftigt. Die Unsicherheit führt zu einem Erleben von Schwäche. Mädchen scheinen das Abgewiesen-Werden zu fürchten und kontrollieren als Folge daraus die sich aus der Beziehung entfernenden Jungen. Wobei viele der Jungen in den Gruppendiskussionen betonen, dass sie sich gar nicht aus der Beziehung herauslösen wollen, sondern nur einen Freiraum hinsichtlich z. B. des Computerspielens nutzen möchten. Die Jungen schildern Erfahrungen von zu wenig Freiraum in der Beziehung, „brauchen" sie diese Bestätigung aus der Beziehung durch viel gemeinsam verbrachte Zeit nicht so, wie die Mädchen? Jedenfalls ist die zumeist größere Peergroup der Jungen eine Sozialisationsinstanz, die nach Meuser (2013, S. 35) von besonderer Bedeutung ist:

> Die Aktivitäten der Jungen erfolgen in größeren Gruppen, sie sind raumgreifend und körperbetont, für die Popularität der Mitglieder ist Coolness von zentraler Bedeutung, Autonomie und Selbstbewusstsein sind die obersten Werte. Die Peergroups der Mädchen sind kleiner, die Aktivitäten sind auf einen engeren, zumeist wohnungsnahen Raum begrenzt, Popularität ist vor allem vom äußeren Erscheinungsbild abhängig, oberste Werte sind Konformität und Emotionalität.

Die Mädchen scheinen besonders durch die Trennung bedroht zu sein, die Jungen durch die Vereinnahmung. In der aktiven Bewältigung der Probleme greifen die Mädchen auf die Kontrolle zurück, die Vergewisserung der Stabilität. Je weiter sich der Jungen entfernt, umso mehr wird kontrolliert. Die Jungen hingegen entfernen sich umso weiter, je mehr sie kontrolliert werden. Sie bewältigen den Beziehungskonflikt durch Distanzierung. Diese Gegenbewegung kann zu eskalierenden Beziehungskonflikten führen, die für beide Beziehungspartnerinnen bzw. -partner durch gewalttätige Verhaltensweisen „aufgelöst" werden können. Selbstverständlich gibt es diese Bewegung in der Beziehung auch mit anderer Rollenverteilung, wie sich in den Gruppendiskussionen und Interviews zeigt: dem sich entziehenden Mädchen, das mehr Freiraum braucht und den die Beziehung durch Vereinnahmung kontrollieren wollenden Jungen. Die Mädchen beschreiben in den Gruppendiskussionen ebenfalls eine weitere Funktion der Distanzierung. Sie nutzen Distanzierung als Druckmittel, sie wollen damit aber anders als die Jungen Nähe bewirken oder Aufmerksamkeit wiederherstellen und nicht immer den Freiraum

vergrößern. Die Beziehungsgestaltung/-dynamik zwischen dem Wunsch nach Verschmelzung und der Angst vor Vereinnahmung insbesondere im Hinblick auf das Recht auf Abgrenzung – ohne damit verbunden Verlustängste zu aktivieren – ist nach Aussage der Mitarbeiterin der Beratungsstelle gegen sexualisierte Gewalt, Frau Heller häufig Gegenstand der Beratung von Jugendlichen (S. 3, Z. 129-130).

Aus psychoanalytischer Perspektive kann ein weiterer Erklärungsansatz für die verschiedenen Funktionen der Distanzierung bei Mädchen und Jungen herangezogen werden. Mädchen sind diejenigen Adoleszenten, die sich aufgrund der körperlichen Veränderungen in der Pubertät zurückziehen. Streeck-Fischer (1994, S. 514) verwendet den passenden Begriff der „Innenwendung". Jungs wenden sich nach außen, sind nach Streeck-Fischer (1994) aktiver im Distanzierungsprozess von den Erwartungen der sie umgebenden Erwachsenen. Die Ergebnisse aus den Gruppendiskussionen zeigen, dass vielen Jungen die von den Mädchen gewünschte Kontaktfrequenz und die Vorstellungen der Mädchen von gemeinsam verbrachter Zeit verbunden mit von den Mädchen gewünschter Aufmerksamkeit zu viel ist. Sie distanzieren sich, z. B. bezogen auf Kontakt durch die Nutzung sozialer Netzwerke, in dem sie „off" gehen. Wenden sich die Mädchen in der von Streeck-Fischer (1994) postulierten Phase der Abschirmung in der Frühadoleszenz und mittleren Adoleszenz nach innen, scheinen die Jungen die Abschirmung in der Distanzierung nicht nur von den Eltern und Lehrkräften, sondern auch von der Beziehungspartnerin zu vollziehen. Sie stabilisieren sich in der Phase der mittleren Adoleszenz auch durch den Rückzug aus der Beziehung, die Mädchen hingegen durch den Erhalt und die Gestaltung (Definitionsmacht) der Beziehung. In den Gruppendiskussionen und Interviews wird vielfach deutlich, dass die Mädchen froh sind, dass die Jungen sie so mögen, wie sie sind und ihnen zeigen, dass sie trotz der sie verunsichernden Veränderungen gemocht werden. Beziehungen fördern hier das Selbstbewusstsein, Mädchen wollen diese Bestätigung nicht verlieren, haben Angst vor Ablehnung, davor, sich ungewollt zu fühlen. Streeck-Fischer (1994, S. 520) beschreibt Aspekte der Innenwendung von weiblichen Jugendlichen im Übergangsstadium mit den folgenden Konstrukten: „[…] narzisstischer Rückzug, abgewertetem Selbst und ausgeprägten Beschämungsängsten […]". Mädchen verleugnen und verneinen in den Gruppendiskussionen vielfach eine abhängige und verwundbare Seite, sie stellen sich in den Gruppendiskussionen und Interviews als stark und unabhängig dar. Die Verletzlichkeit wird wenig benannt, es sei denn, sie haben Gewalt erfahren. Sie bringen die von ihnen so wahrgenommene Kraft in den Fokus der Erzählungen mit Äußerungen wie z. B.: „Ich sag mal so, wenn die dann meinen, sie müssten mich anpacken, dann hau ich halt zurück […]" (Lara, Gruppendiskussion 2, S. 17, Z. 533-536). Die Jungen hingegen verständigen sich darauf, dass die Mädchen

die Macht haben und diskutieren auch gemeinsam sie verletzende Erfahrungen. An Beiträgen wie „Am besten bleiben Jungen ruhig […]" (vgl. Emil, Gruppendiskussion 8, S. 17, Z. 51) wird ihre Strategie der Vermeidung von Eskalationen deutlich. Sie sprechen wenig über eigene gewaltvolle Handlungen, können aber gut benennen, wie sie durch Verhaltensweisen der Mädchen verletzt werden.

Aus psychoanalytischer Perspektive kann an dieser Stelle weiter gefragt werden, inwiefern es einen Zusammenhang zwischen der Selbstdarstellung der Jungen als durch Mädchengewalt verletzte Beziehungspartner und dem gleichzeitigen Konsum von „hartem" Gangsta- und Porno-Rap gibt, wie ihn eine studentische Gruppe in ihrer Gruppendiskussion untersucht hat. Welche Selbstanteile projizieren Jungen auf die Sänger/Bands des von vielen männlichen Jugendlichen gehörten Gangsta- oder Porno-Rap (vgl. Streeck-Fischer 1994, S. 524)? Jungen wehren in den Gruppendiskussionen und Interviews deutlich die Täter-Seite ab, sie projizieren diese Selbstanteile auf ihre Rap-Idole und können dadurch Ängste und Verlusterfahrungen bearbeiten. Diese Ängste können vielfältiger Natur sein und haben auch etwas mit gesellschaftlichen Anforderungen an Jungen zu tun, wie sie in gesellschaftlichen Sozialisationsinstanzen vermittelt werden. Herschelmann greift in einem Vortrag aus dem Jahr 2010 dieses Thema auf und kommt zu dem Schluss, dass Jungen durch das Hören der Musik „Ängste vor Arbeitslosigkeit etc., Hoffnungs- und Perspektivlosigkeit, […] Ängste vor ‚Entmännlichung' […]" kompensieren können". Männlichkeitsinszenierungen sind in diesen Musikformen vielfach durch die Abwertung von Frauen in Bildern und Sprache geprägt. Gewalt wird propagiert, Frauen werden zu Sexualobjekten degradiert. Die Erhöhung des eigenen Geschlechts wird so im Rückgriff auf Stereotype vollzogen. Die Kränkung des eigenen Geschlechts durch die Wahrnehmung auch von Abhängigkeiten in Beziehungen kann dadurch vermieden werden. Ist der Freiraum für die Jungen – so wie sie es beschreiben – so schwer zu bewahren, können sie auf die sie u. U. mit ihrer Peergroup verbindende Musik zur Stabilisierung zurückgreifen. Die Spaltung zwischen den widersprüchlichen Botschaften/Erwartungen an die Jungen, die sich als moderne männliche Jugendliche ruhig, rücksichtsvoll, grenzwahrend und aufmerksam in einer Beziehung verhalten sollen und gleichzeitig durchsetzungsfähig im Sinne der tradierten männlichen Geschlechterrolle bei ihren Freunden/in ihren Freundesgruppen auftreten sollen, kann von den Betroffenen als Intrarollenkonflikt in der männlichen Geschlechterrollenkonstruktion erlebt werden (vgl. Merton 1968). Was konnte in den Gruppendiskussionen mit den Jungen dazu gefunden werden? Jungen nehmen die folgenden Aspekte von männlichen Geschlechterrollenstereotypen durch Mädchen und Jungen aus ihrer Peergroup vermittelt wahr.

- Als Junge muss man in einem Streit ruhig bleiben

- Der Junge darf weder „Alpha-Tier“ noch „Chef“ in der Beziehung sein.
- Jungen müssen Mädchen zum Essen ausführen und einladen.
- Jungen dürfen Nebenbuhler schlagen.
- Mädchen schlagen ist verboten, außer im Rahmen von Gegenwehr.
- Bestimmte Sexualpraktiken dürfen Mädchen nicht zugemutet werden.

Interessant ist die Frage, ob die Gegenposition den Mädchen zugestanden wird oder ob von einem gleichberechtigten Handeln ausgegangen wird. In der Beschreibung der Streitsituationen, die auch zu gewalttätigen Ausschreitungen eskalieren können, durch die Jungen, entwerfen die Jungen für die Mädchen eher die Gegenposition:

- Mädchen dürfen im Streit „platzen“.
- Mädchen können sich mehr erlauben als Jungs.

Mädchen nehmen – wie bereits weiter oben eingeführt – die folgenden Aspekte von tradierten weiblichen Geschlechterrollenstereotypen durch Jungen vermittelt wahr:

- Mädchen bleiben später zuhause, der Mann geht arbeiten.
- Mädchen dürfen sich nicht zu freizügig kleiden.

(Die Peergroup spielt für die Mädchen nicht so eine wichtige Rolle wie für die Jungen. Sie verständigen sich zwar in den Gruppendiskussionen bezüglich ihrer Positionen zu den Statements der Jungen, sind aber eher an Rückmeldungen der besten Freundin interessiert.) Hierzu widersprechen die Mädchen in den Gruppendiskussionen. Sie lehnen diese traditionellen Zuschreibungen und Erwartungen ab. Der Aushandlungsprozess der Geschlechterrollenkonstruktion findet in der sozialen Interaktion der Teenager in ihren Liebesbeziehungen im Beziehungsraum statt. Die Konstrukte „Männlichkeit“ und „Weiblichkeit“ werden aktiv verhandelt und neu- bzw. umdefiniert. Gesellschaftliche Diskurse wirken auf Interaktionsmuster und Beziehungsraum. Gewalt wird durch die Wirkfaktoren Eifersucht und Kontrolle in den Interaktionen präsent. Bei der Einordnung der Geschlechterrolle als soziale Konstruktion kann die Dynamik auch von gewaltförmigen Beziehungen differenziert verstanden werden. Männer und Frauen/Jungen und Mädchen wirken durch ihr Handeln in Geschlechterrollen in der Gesellschaft und halten dadurch auch die sozialen Konstruktionen von Geschlecht aufrecht. Bezogen auf die Dynamiken zwischen Täterinnen bzw. Tätern und Opfern führt Popp (2003) dazu aus „Auch im Alltag wird das Bild vom männlichen Täter und weiblichen Opfer verfestigt und die Konstruktion damit aufrechterhalten“ (S. 199). Die Wahrnehmung von Frauen/Mädchen als Opfern und Männern/Jungen als Täter in der Gesellschaft wird auch durch die Ergebnisse der Studie zu Alltagsvorstellungen u. a. zu Gewaltopfern von

Treibel und Seidler (2015) bestätigt (vgl. Kapitel 4.1.2). Sie bezeichnen diese Einteilung als „[…] stereotype, erwartete »Normalität« in der bundesdeutschen Bevölkerung“ (S. 536). Es sei an dieser Stelle rekapituliert, dass die Zuschreibung als Opfer auch die Zuschreibung von größerer Verletzlichkeit, die als Täter die der Schwere der Tat implizieren. Hier wird die tradierte Einteilung in zwei Geschlechter – der Frau/des Mädchens als schwachem Geschlecht und des Mannes/Jungen als starkem Geschlecht – wirksam. In dieser Aufteilung können die dichotomen Strukturen von Geschlecht und Gewalt miteinander verknüpft werden: in gewaltförmigen Interaktionen in Teenagerbeziehungen herrscht dann – werden die Forschungsergebnisse von Treibel und Seidler (2015) zugrunde gelegt – ein Bild des gewalttätigen Jungen und des verletzten Mädchens. Diese Wahrnehmung lässt sich in den Selbstbeschreibungen der Jugendlichen in den Gruppendiskussionen und Interviews nicht explizit wiederfinden. Als verletzlich beschreiben sich sowohl Jungen als auch Mädchen, in den Ausführungen zu eigenem gewalttätigem Verhalten, sind die Mädchen offener als die Jungen. Wird mit Lamnek et al. (2006) argumentiert, dass in der Durchsetzung von Interessen im Kontext „häuslicher“ Gewalthandlungen diese auch als Mittel zur Konstruktion von Geschlecht verstanden werden können, kann angenommen werden, dass es eine Veränderung in dem gelebten Verhalten der Mädchen bezogen auf ihre Geschlechterrolle gibt, gleiches gilt für die Jungen. Neben den sich hier zeigenden Veränderungen in den Geschlechterrollen werden gerade von den Jungen in einigen Bereichen sehr traditionsgebundenen Ansichten/Erwartungen deutlich. Lamnek et al. (2006) merken dazu an, dass die überdauernde Beständigkeit der traditionellen Vorstellungen bedeuten könne, „[…] dass die Konstruktionen von Geschlecht möglicherweise mächtiger sei als das gelebte Verhalten […]“ (S. 26). Wird davon ausgegangen, dass das gelebte Verhalten der Mädchen und Jungen wiederum die Konstruktion von Geschlechterrollen bestimmt, kann weitere sozialpsychologische Forschung zeigen, wie sich die Konstruktion der Geschlechterrollen verändert. Bei den Mädchen sind Veränderungen bezogen auf die vorliegende Arbeit festzustellen, sie zeigen in ihren Ausführungen sowohl Anteile der Verletzten als auch der Täterin. Sie beschreiben dominantes und hilfloses Handeln. Für die Jungen ist das Ansprechen von Gewalt in Beziehungen ein Tabu. Um dieses zu verstehen, soll erneut auf Popp (2003) eingegangen werden. Sie führt aus, dass, Gewalt durch Jungen gesellschaftlich als normal betrachtet wird, die der Mädchen aber außerhalb der Normalität liegend. Dieser Aspekt scheint dabei zu helfen, zu verstehen, warum Jungen nicht über erlebte Gewalt durch Mädchen sprechen können – sie liegt außerhalb der Normalität, ist „abnormal“ oder besser gesagt außergewöhnlich. Zudem ist das Thema für Jungen schambesetzt, sie

befürchten, von ihrem Umfeld als schwach bewertet zu werden. Mädchen finden hingegen in Video- und Computerspiel- „Heldinnen“ wie der Figur Lara Croft Bestätigung für aggressives Auftreten.

Repräsentative Studien wie die von Blättner et al. (2015) zu Teen Dating Violence zeigen, dass Gewalt in Liebesbeziehungen Jungen als auch Mädchen fast gleich betrifft: 65,7% der Mädchen und 60,1% der Jungen mit Date-/Beziehungserfahrungen (S. 175). Werden Mädchen/Frauen, die gewalttätig sind, gesellschaftlich immer noch eher in einem als psychiatrisch zu umschreibenden Kontext gesehen, gehört für die Geschlechterrollenkonstruktion von Jungen/Männern Gewalt in einen Kontext von Normalität. Die Annahme, dass in einer Liebesbeziehung Jugendliche wechselseitige Rollenzuschreibungen und -erwartungen an ihr Gegenüber richten (mit denen gerade in der Zeit des Geschlechterrollenerwerbs in der Pubertät experimentiert wird), zeigt, dass im Aushandeln der Teenager-Beziehung auch das eigene Geschlecht und damit verbunden Bilder zu gesellschaftlich „erlaubter“, als „normal“ bewerteter Gewalt in den Geschlechterrollenkonstruktionen beider Beziehungsparterinnen bzw. -partnern wirken können.

Kommunikationsmuster/Interaktionsmuster: Wo beginnt Gewalt?

Aus dem Material der Gruppendiskussionen und Interviews können Kommunikationsmuster und Interaktionsmuster von Jungen und Mädchen bei Auseinandersetzungen in Liebesbeziehungen erarbeitet werden. Es ergibt sich ein Interaktions- und Kommunikationsmuster für die Jungen (Gruppendiskussion 4) in Konfliktsituationen, welches Jungen als hilflos und sprachlos in Konfliktsituationen abbildet. Sie können nicht über die eigene Gewalttätigkeit, die sie ausüben oder die sie erfahren haben, sprechen (Tabu/Scham). Generell beschreiben sie sich als ablehnend gegenüber Gewalt als Handlungsoption in Konflikten. An ihnen verübte Gewalt durch Mädchen bewerten sie als Ausnahmesituation (abnorm?), auch hier verneinen sie die Option, auf die von Mädchen ausgeübte Gewalt mit Gewalt zu reagieren (Gruppendiskussion 5). Es vermittelt sich ein passives Bild des Umgangs der Jungen mit Konflikten. Sie ziehen sich zurück. Emotionale Erfahrungen werden nicht kommuniziert, es scheinen Wörter zu fehlen aber auch der selbstsichere Umgang mit verbalen Auseinandersetzungen. Erhalten sie – wenn sie bei einem Konflikt doch nachfragen sollten – vom Mädchen die von beiden Gruppen erwähnte „Is´ egal.“-Antwort – verbleiben sie in der hilflosen Position. Auch hier entscheidet das Mädchen über den weiteren Verlauf des Gesprächs. An dieser Stelle schließt sich eine interessante neue Forschungsfrage an, die nach der möglicherweise geschlechtsspezifisch anderen Sozialisation von Jungen, die zu dieser „Sprachlosigkeit“ bezüglich des Erlebens von Konflikten führt (vgl. auch Ergebnis Gruppendiskussion 1: In der

Verwendung verbaler Argumente sehen sich die Mädchen ihren Partnern gegenüber als überlegen an und nutzen diese Überlegenheit in Streitsituationen.).

Die Mädchen hingegen haben für Konfliktsituationen ein Handlungsrepertoire, das als aktiv bezeichnet werden kann. In Gruppendiskussion 6 berichten sie, dass sie im Falle einer bevorstehenden gewaltsamen Eskalation in einer Beziehung Grenzen klar kommunizieren und Konsequenzen wie z. B. das Beenden der Beziehung androhen. Erfahrungen von Gewalt in Beziehungen führen lt. Aussagen der Mädchen dazu, dass sie in einer nächsten Beziehung, in der gegen sie Gewalt ausgeübt wird, diese früher beenden würden. Gerade die klare Kommunikation von Grenzen ist ein wichtiger Bestandteil der psychosozialen Präventionsarbeit mit Mädchen zum Thema „sexualisierte Übergriffe". Die an der Studie beteiligten Mädchen geben hier eine Haltung wieder, die unter Umständen aus Erfahrungen mit Maßnahmen der Gewaltprävention in Kindergarten und Schule resultiert und sie offensichtlich zu einem bestimmteren Handeln befähigt.

Die Frage nach der Grenze von Spaß zu Gewalt lässt sich zumindest aus den Beiträgen in den Interviews nicht klar ableiten (strafrechtlich gibt es sie durchaus). Der Übergang von Liebe zu Gewalt in der Beziehung wird individuell unterschiedlich wahrgenommen. Mädchen berichten, dass nach einem gewalttätigen Vorfall Entschuldigungen angenommen werden. Psychische Gewalt wird toleriert. Auch hier wird wiederum angemerkt, dass Erfahrungen aus bereits erlebten Gewaltsituationen den späteren Umgang mit Gewaltsituationen bestimmen – im Sinne einer früheren und klareren Grenzziehung. Zur Frage der Kommunikation über (Beziehung)Probleme merken die Mädchen in den Interviews weiter an, dass Streit ihrer Ansicht nach aus einem Nicht-Sprechen über Meinungsverschiedenheiten, Bedürfnisse oder Wünsche resultiert. Die hier angedeutete gemeinsame Sprachlosigkeit in der Beziehung verstärkt Konfliktsituationen und kann zu wechselseitigen Fehlinterpretationen von Situationen – und damit zu Grenzverletzungen – führen

Durch die Sprachlosigkeit bezogen auf eigene Bedürfnisse können Konfliktsituationen in Teenagerbeziehungen eskalieren. Gewaltwiderfahrnisse werden tabuisiert oder gerade im Hinblick auf psychische Gewalt als „normal" betrachtet. Sozialer Druck in der Peergroup kann diese Kommunikationsmuster befördern, Gewalt ist kein Thema in den Gruppen der Jungen und Mädchen. Scham als weitere Komponente im Umgang mit Gewalterfahrungen verhindert zusätzlich eine offene Kommunikation. Jungen und Mädchen interpretieren Konfliktsituationen als die Beziehung gefährdend und reagieren mit Rückzug oder Drohung. Wird dominantes Verhalten (z. B. Drohung) Teil der Interaktion in Aushandlungsprozessen in Beziehungen und damit eine Machtasymmetrie hergestellt, kann mit Schröttle davon ausgegangen werden, das „[…]

zwischen der Entscheidungsdominanz des Partners und dem Auftreten von körperlicher, sexueller und psychischer Gewalt in der aktuellen Paarbeziehung […] erwartungsgemäß ein hoch signifikanter und sehr stark ausgeprägter Zusammenhang [besteht]“ (BMFSF J 2008, S. 149).

Im Aushandlungsprozess der Liebesbeziehung müssen Jungen und Mädchen lernen, dass es subjektive Einschätzungen von Liebe und Beziehungen gibt. Sie müssen auch lernen, zuzulassen, dass der Partner/die Partnerin andere Vorstellungen hat, als sie selbst. Der Aushandlungsprozess über die Liebesbeziehung in der Liebesbeziehung wird beeinflusst von verinnerlichten allgemeinen Werten und Normen, wie sie durch den generalisierten Anderen wirken und durch unbewusste Glaubenssätze, bezogen auf moralische Vorgaben, wie sie durch Eltern weitergegeben wurden und im Über-Ich präsent sind. Sie bestimmen Kommunikations- und Interaktionsverläufe. Die subjektive Bewertung einer Handlung als Gewalt resultiert aus den Erfahrungen im Rahmen des eigenen – zunächst unreflektierten –Sozialisationsprozesses. In der Liebesbeziehung können – wenn Kommunikation gelingt – Wünsche aber auch Grenzen gemeinsam verhandelt werden. Grenzwahrende Interaktionsmuster schützen vor Gewalterfahrungen.

Entstehung und Dynamik von Gewalt in Teenagerbeziehungen

Sind in den vorangegangenen Abschnitten die Faktoren des Beziehungsmodells, des Beziehungsraums, der Geschlechterrollen und des Kommunikations- sowie des Interaktionsmusters in ihrer Bedeutung für die Entstehung von Gewalt in Teenagerbeziehungen untersucht worden, soll in diesem Abschnitt der Fokus auf der Dynamik von Gewalt in Teenagerbeziehungen liegen. Sind die Vorgänge in den Beziehungen Gewalt, wie sieht es der gesellschaftliche Diskurs? Bilder einer romantischen Liebesbeziehung unter Teenagern „passen“ nicht zu Vorstellungen von Gewalt. Insbesondere, wenn damit die, wie Foucault (2005, S. 255) sie beschreibt, folgenden Handlungen verbunden sind: „Gewaltbeziehungen wirken auf Körper und Dinge ein. Sie zwingen, beugen, brechen, zerstören. Sie schneiden alle Möglichkeiten ab“. Eine Diskursanalyse (vgl. Keller 2011) könnte in einem nächsten Forschungsschritt in der Analyse der Sprachverwendung (was ist sagbar, was soll gesagt werden, was darf nicht gesagt werden und wer darf wie etwas wann sagen) weitere Erkenntnisse gerade zum „Nicht-Sagbaren“ bezüglich des Verständnisses von Gewalt in Teenagerbeziehungen ergeben. Ein erster Hinweis kann darin gefunden werden, dass von Jungen offenbar nicht gesagt werden darf, dass sie Mädchen gegenüber aggressiv werden oder dass sie Gewalt erfahren haben. Mädchen dürfen sagen, dass sie selbstbewusst, dominant und zugleich verletzlich sind. Kann ihre zunehmende von ihnen wahrgenommene Stärke als „Zugewinn“ interpretiert werden, „verlieren“ die Jungen die Möglichkeit, über

Gewalt zu sprechen. Sie weichen auf das Hören von gewalthaltiger Musik oder auf das Spielen von gewalttätigen Computerspielen aus.

Wie kann die Entstehung von Gewalt in einer sozialen Situation, hier einer Teenagerbeziehung, mit dem soziologischen, interaktionistischen Ansatz von Goffman (1994) verstanden werden? Goffman (1994, S. 106) sieht eine soziale Situation dann als gegeben an, wenn in einem „räumlichen Schauplatz" eine Person, die in diesen Raum eintritt, sich dort einer oder mehreren anderen Person/en ausgesetzt sieht. In diesem Raum/der sozialen Situation bieten sich nach Goffman (ebd. S. 148) (expressive) Mittel an, mit denen – dort bezogen auf Jungen und Mädchen in einer Teenagerbeziehung – das sozialisierte soziale Geschlecht in der jeweiligen Unterschiedlichkeit dargestellt werden kann. Ziel ist die „[…] Organisation der unmittelbaren Interaktion […]" (ebd. S.148), in die auch die geschlechtsspezifische Sozialisation hineinwirkt. Allerdings geht es dabei nicht nur verkürzt um eine „Darstellung", sondern insbesondere um die diesem Vorgang inhärente Option, einen „[…] reibungslosen gemeinsamen Handlungsablauf [zu] ermöglichen […]" (Goffman 1994, S. 149). Aus den Erfahrungsfelder von Mädchen und Jungen bezogen auf das Erleben von Gewalt wird deutlich, an welchen Stellen diese gemeinsamen Handlungsverläufe „Brüche" zeigen. Verschiedene soziale Situationen, bezogen nur auf zwei Personen, dem Paar, werden durch Verletzungen zu gewalthaltigen Interaktionen: „In wessen Gegenwart sich ein Individuum auch immer befinden mag, es kann diese anderen hinsichtlich dieser sozialen Gefährdungen [körperliche, psychische oder sexualisierte Gewalt] verletzen und in gleicher Weise von den anderen verletzt werden" (Goffman 1994, S. 152). Nach Goffman (ebd. S. 154) gibt es „stillschweigende Übereinkünfte", die die Vermeidung von Verletzungen in der Beziehung „regeln". Als Beispiel nennt er eine soziale Interaktion, in der ein Mann Beschimpfungen einer Frau ausgesetzt ist und keine körperliche Gewalt anwendet, aber davon ausgeht, dass die Frau den Streit nicht so weit eskalieren lässt, dass ein Kampf notwendig wird, in dem er körperliche Gewalt einsetzen (muss). Eine Weiterführung und Eskalation des Streits wird dann als Bruch der „Übereinkunft" gesehen und führt möglicherweise zur Anwendung von Gewalt. „Brüche" in dem Erfüllen von Verpflichtungen in einer Teenagerbeziehung in den – unausgesprochenen – Übereinkünften (Verpflichtungen, welche jeweils geschlechtsspezifisch durch gesellschaftliche Sozialisationsinstanzen wirken) werden in den Erfahrungsfeldern der Jugendlichen sichtbar, in denen sie beschreiben, welche Formen der Verletzung von Interaktionsritualen zu gewalthaltigem Verhalten führen können.

Wichtig für das Gelingen von Interaktionen ist dabei die Wahrung des eigenen Gesichts sowie das des anderen, was beidseitig ein respektvolles und achtendes Verhalten voraussetzt. Nach Goffman (1994, S. 105) „[…] dient da-

bei das Geschlecht […] als Grundlage eines zentralen Codes, demgemäß soziale Interaktionen und soziale Strukturen aufgebaut sind; […]“. So können auch Geschlechterarrangements, welche die Interaktionen z. B. in Beziehungen regeln und gleichzeitig festigen und reproduzieren, verstanden werden, denen dieser „Code“ zugrunde liegt. In den Teenagerbeziehungen – verstanden als Geschlechterarrangements – gibt es Rituale, die Geschlechterverhalten (re)produzieren. Rituale werden dabei von Goffman (1994) als symbolische Darstellung sozialer Werte und Normen verstanden, sie finden z. B. in der Anwendung von Höflichkeitsformen ihren Ausdruck. In dieser Interaktion kann es jedoch zu Irritationen kommen, die z. B. auf dem nicht gesellschaftskonformen Umgang mit Erwartungen – an das andere Geschlecht – basieren. Bezogen auf die vorliegende Arbeit kann z. B. die Wahrnehmung der Mädchen als das „starke“ Geschlecht durch die Jungen eine derartige Irritation sein, die in der Interaktion zu Brüchen und dem Versuch der Wiederherstellung der „Ordnung“ führen kann. Geht es bei Goffman (1994) darum, das Gesicht zu wahren und dem Anteil, den ritualisierte Interaktionen dazu beitragen, kann hier geschlussfolgert werden, dass eine weitere Ursache für gewalttätige Interaktionen in Teenagerbeziehungen der Gesichtsverlust aufgrund von Grenzüberschreitungen oder Missachtung sein kann. Im Folgenden sollen die Interaktionen der Mädchen und Jungen, wie sie in den Gruppendiskussionen angeführt werden, in der Dynamik der Gewalt in Teenagerbeziehungen gegenübergestellt werden. Es beginnt mit dem erlebten Gesichtsverlust oder der erfahrenen Missachtung, es folgen mögliche Interaktionen.

Mädchen berichten, dass es aufgrund von „Is´ egal“-Aussagen zu Streit in den Beziehungen kommt. Sie wollen mit „Is´ egal“-Aussagen testen, ob die Jungen wirklich wissen wollen, was sie beschäftigt. Mädchen möchten aber auch nicht immer die anstrengende Freundin sein und behalten daher Dinge, die sie an den Jungen stören, für sich. Daher sprechen sie keine konkreten Probleme an, sondern sagen „Is´egal“. Mädchen werden aggressiv, wenn die Jungen fremdgehen. Sie berichten, dass sie selten physische Gewalt anwenden. Wenn, dann sind es die folgenden Handlungen: kratzen, beißen, kneifen und mit Gegenständen werfen. Sind Jungen gegenüber den Mädchen (körperlich) gewalttätig, legitimiert das für Mädchen den Einsatz von körperlicher Gewalt.

Aus der Perspektive der Jungen kommt es zu Streit aufgrund uneindeutiger Aussagen von Mädchen: „Is´-egal-Thema“. Jungen wünschen sich, dass Mädchen Probleme konkret ansprechen. Jungen berichten, dass sie Auseinandersetzungen – wenn möglich – vermeiden. Kommt es zu einer Streitsituation, versuchen Jungen, ruhig zu bleiben. Drohungen und Erpressungsversuche von Seiten der Mädchen führen zu „verletztem“ Vertrauen bei den Jungen. Jungen erleben psychische Gewalt durch Mädchen, z. B. Kontrolle oder Cybermobbing.→ Das Spiegeln der Erfahrungen der Jungen an die Mädchen gerichtet

erscheint den Jungen nicht als adäquate Konfliktlösungsstrategie. Um Eskalationen zu vermeiden, beenden Jungen die Beziehungen.

Ergänzt werden soll, dass auch – wie in Kapitel 6.1.1 beschrieben – Mädchen von dieser Kontrolle betroffen sind. Es ist nach den Ergebnissen der hier vorliegenden Daten kein Phänomen, das eindeutig auf ein Geschlecht bezogen werden kann. Das Spannungsfeld, in dem die männlichen und weiblichen Jugendlichen agieren, kann durch die Gegensatzpaare „Kontrolle versus Freiraum" oder auch „Misstrauen versus Vertrauen" – wie in der Abbildung des Beziehungsraums, Abbildung 5 – beschrieben werden. Agieren die Beziehungspartnerinnen bzw. -partner aufgrund von erlebter Missachtung oder eines Gesichtsverlustes – wechselseitig verstärkt im Feld der Kontrolle und des Misstrauens – können sich daraus Eskalationen in Beziehungen ergeben.

Eine sozialpsychologische Theorie des Beziehungsraums in gewaltförmigen Teenagerbeziehungen muss die folgenden Dynamiken in Kommunikation und Interaktion aufnehmen. Jugendliche sind in ihren ersten Liebesbeziehungen in der entwicklungspsychologischen Phase der Adoleszenz, die durch einen Übergang in die Welt der Erwachsenen gekennzeichnet ist. Sollen/Wollen sie Beziehungen wie im jungen Erwachsenenalter führen, fehlen ihnen dazu (noch) Erfahrungen des Aushandelns bei gleichzeitiger psychischer Stabilität und Flexibilität gegenüber dem Partner/der Partnerin. In den ersten Liebesbeziehungen geht es Jugendlichen mehr um die Konturierung des Selbstbildes und der Ausbalancierung der Wünsche nach Intimität und Unabhängigkeit/Freiraum. Beziehungsmodelle der Eltern oder anderer Bezugspersonen bestimmen die Gestaltung der ersten Beziehungen. Wird in der Herkunftsfamilie Gewalt (mit)erlebt, kann dieses zu Konfliktbewältigungsstrategien führen, die keine deeskalierende Wirkung haben. Wird im Beziehungsraum – verstanden als Möglichkeitsraum – die Beziehungspartnerin/der Beziehungspartner durch Interaktionen wie z. B. Kontrolle eingeschränkt, kann dies gewaltförmige Handlungen nach sich ziehen, ebenso wie das Beenden der Beziehung. Durch Gesichtsverlust und Missachtung in der sozialen Situation der Paarbeziehung können psychische und physische Gewalt entstehen. Geschlechterrollenkonstruktionen wirken in den Beziehungsraum hinein, sie sind im Spannungsfeld zwischen Tradition und „Moderne" aber auch bezüglich damit verknüpfter Normalitätskonstruktionen dynamisch und beinhalten zum Teil Brüche zwischen impliziten Vorstellungen von Beziehungen und gelebten Interaktionen. Nicht zuletzt müssen Kommunikationsmuster und Interaktionsmuster der Jugendlichen für ein sozialpsychologisches Verständnis von Gewalt in Teenagerbeziehungen genauer betrachtet werden. Verunsicherung in der Rolle, Verunsicherung über das Bild, was der Andere/die Andere von mir hat, führt zu Unsicherheiten und Hilflosigkeit in Kommunikation und Interaktion. Es scheint, als sei es eine tastende Bewegung auf unsicherem Boden an

„unbekanntem Ort“ (Lewin, 1981), die neuen Erfahrungen sind (noch) ängstigend, die alten nicht mehr adäquat. Der Rückgriff auf elterliche Beziehungsmodelle wirkt nur begrenzt, da jede neue Liebesbeziehung unter Teenagern ein Aushandeln der „mitgebrachten“ Vorstellungen beinhaltet. Erwachsenwerden ist neu, Beziehungen führen ist neu, das Selbstverständnis in der Geschlechterrolle ist neu, Erfahrungen von Intimität sind neu, Grenzen formulieren ist hoffentlich nicht neu, wird aber in einer Liebesbeziehung auch im Hinblick auf Sexualität als Herausforderung wahrgenommen. Bezogen auf alle Aspekte können komplexe soziale Situationen zwischen den Jugendlichen entstehen, die durch Dominanz oder Rückzug geprägt sein können, durch Kontrolle oder Misstrauen, durch Eifersucht oder vermeintlich fehlende Aufmerksamkeit. In diesen Situationen agieren Jugendliche mit gewaltförmigen Interaktionen. Für sie wird die soziale Konflikt(Situation) durch diese Interaktionsmuster neu geordnet, Machtasymmetrien werden bestimmt. Die den Interaktionen zugrundeliegenden Ängste, wie die vor dem Verlassen-Werden, der schlimmsten Kränkung, können so nicht bearbeitet, aber vorerst zurückgedrängt werden. Für die psychosoziale Beratungspraxis mit Teenagerpaaren als sozialpsychologischem Anwendungsfeld folgt aus diesen Erkenntnissen, dass dort die Jugendlichen über ihre Liebesbeziehung, ihre Grenzen und ihre Ängste ins Gespräch kommen müssen. Aus den Interviews mit den Expertinnen- und Experten wird deutlich, dass Jugendliche nur wenig bereit sind, über die Gewalt in ihren ersten Beziehungen zu sprechen. Hier muss dafür gesorgt werden, dass Jugendliche in ihrem unmittelbaren Umfeld, wie der Schule, die Möglichkeit haben, Beratungsangebote durch geschulte Fachkräfte wahrzunehmen. Sind in den Schulen klare Handlungsleitlinien für den Umgang mit Gewalt – nicht nur in Beziehungen – transparent und werden entsprechend einheitlich gelebt, erfahren die Jugendlichen ein Klima, dass es ihnen leichter macht, Gewalterfahrungen anzusprechen. Wird das Thema Gewalt in Teenagerbeziehungen in den Schulen nicht öffentlich diskutiert, kann es bei betroffenen Jugendlichen zu einer Verstärkung der Isolation kommen. Diese wiederum ist Vorbedingung für weitere Gewalthandlungen. Als Quintessenz bezogen auf das durchgeführte Praxisforschungsprojekt kann festgehalten werden, das Eckpunkte einer praxisnahen sozialpsychologischen Theoriekonzeption zu Gewalt in Teenagerbeziehungen in psychosoziale Präventions- und Beratungsarbeit einfließen sollten und von dort aus reziprok unter Einbezug sich verändernder Geschlechterrollenkonstruktionen und Beziehungsräume von Jugendlichen in sich verändernden gesellschaftlichen Diskursen weiterentwickelt werden sollten. Dieses Vorgehen gewährleistet sowohl neue wissenschaftliche Erkenntnisse im Feld der Sozialpsychologie als auch der Lebenswelt der Jugendlichen angemessene Modelle von Prävention und Intervention.

Was bleibt offen? Es soll ein Ausblick erfolgen, in der vorliegenden Studie ist dieser im folgenden Kapitel der wichtigen Präventionsarbeit in diesem Feld gewidmet. Die zu vertiefenden/weiterführenden sozialpsychologischen Forschungsfragen sind weiter oben in den letzten Abschnitten benannt worden. In Kapitel 8, dem vorletzten Kapitel wird differenziert auf Prävention eingegangen. Dort sind Rahmenbedingungen für Prävention sowie Eckpunkte nachhaltiger Präventionsarbeit formuliert. Dabei sollen die Ergebnisse aus Kapitel 6.6 berücksichtigt werden. Jugendliche selbst haben Ideen dazu, wie und wo sie Hilfe zum Ausstieg aus einer gewalttätigen Teenagerbeziehung erhalten können. Mädchen wollen z. B. *Schluss machen* oder *Eltern, Freunde und weitere Bezugspersonen ansprechen, sich Hilfe bei der Polizei holen*. Jungen wollen auch *zur Polizei gehen*, *Schluss machen*, *darüber mit der Freundin reden*, *Vertrauenspersonen [ansprechen]*, *Hilfe beim Jugendamt holen oder mit Freunden sprechen.* Diese Rahmenthemen sollten in Prävention und auch Beratung einfließen. Zugangsmöglichkeiten zu den Institutionen Polizei und Jugendamt sollten Jugendliche aufgezeigt werden, z. B. durch Einladungen von Präventionsbeauftragten, Kontaktpolizistinnen und -polizisten oder Sozialarbeitskräften des Jugendamtes in die Schulklassen oder Jugendfreizeiteinrichtungen. Als Ausblick und auch Lösungsvorschlag für das Thema kann die Konzeption von Präventionsmaßnahmen verstanden werden. Nur in der vertrauensvollen und respektvollen Zusammenarbeit mit Jugendlichen kann ein Zugang zu ihren Interaktionsformen in Liebesbeziehungen mit dem Ziel der Minimierung von Gewalt gefunden werden.

8 Prävention von Gewalt in Teenagerbeziehungen – Vergleich verschiedener Präventionsmaßnahmen

Grenzwertige und grenzüberschreitende Widerfahrnisse oder Gewalt in Teenagerbeziehungen können zu gesundheitlichen Beeinträchtigungen und gesundheitsschädigenden Bewältigungsstrategien (riskantes Verhalten) führen. Prävention von „teen dating violence" (TDV) wird von der Weltgesundheitsorganisation für notwendig erachtet, Maßnahmen in Schule gelten als wirksam. (Blättner et al. 2015, S. 173)

In diesem Kapitel sollen zu Beginn allgemeine Empfehlungen zur Präventionsarbeit mit Jugendlichen zum Themenfeld sexualisierte Gewalt oder Häusliche Gewalt, wie sie bezogen auf den ersten Themenbereich in der Optimus Studie aus der Schweiz (Averdijk et al. 2013) oder für den zweiten Themenbereich in den Empfehlungen der Expertinnen- und Expertenkommission des Landespräventionsrates Niedersachsen (2011) formuliert sind, dargelegt werden. Die Optimus Studie (Averdijk et al. 2013) wurde bereits in Kapitel 2 der vorliegenden Arbeit herangezogen, um den aktuellen Forschungsstand zu erörtern. Sie bietet neben den Forschungsresultaten auch Empfehlungen für die Präventionsarbeit und findet daher erneut Eingang in die vorliegende Arbeit. Auf einen Überblick internationaler Präventionsangebote wurde zugunsten des Umfangs dieses Kapitels verzichtet, am Ende dieses Abschnitts findet sich ein Hinweis auf einen Artikel, der die Möglichkeit zur Vertiefung bietet. Die im weiteren Abschnitt folgenden Empfehlungen zur Präventionsarbeit in den genannten Themenbereichen lassen sich auf das Themenfeld der Gewalt in Teenagerbeziehungen übertragen. Daran anschließend sollen verschiedene nationale Konzepte bezogen auf die Prävention von (sexualisierter) Gewalt in Teenagerbeziehungen vorgestellt und verglichen werden. Die detaillierte Beschreibung eines weiteren, von der Autorin aus der psychosozialen Beratungspraxis heraus entwickelten Präventionsprojektes mit dem Titel „Gegen Gewalt in Teenagerbeziehungen", zu welchem bereits in den vorhergehenden Kapiteln des häufigeren Bezüge hergestellt wurden, bildet den Abschluss dieses Kapitels. Dieses Präventionsprojekt wurde bisher nicht evaluiert.

An dieser Stelle soll zudem darauf hingewiesen, welches Verständnis von Gewaltprävention dieser Arbeit zugrunde liegt. Im Folgenden wird sich auf die Ausführungen der Expertinnen- und Expertenkommission des Landespräventionsrates Niedersachsen (2011, S. 23) bezogen, die folgendes allgemeine Ziel von gewaltpräventiven Maßnahmen formuliert:

Gewaltpräventive Maßnahmen sollen verhindern, dass Menschen Opfer oder Täterinnen und Täter von Gewalt werden. Dabei werden im Allgemeinen drei Handlungsebenen unterschieden: primäre, sekundäre und tertiäre Prävention. Das heißt, neben der Vorbeugung (Vorkehrungen, die verhindern, dass etwas passiert) geht es auch um Eingreifen (Maßnahmen für

Betroffene, Handeln in Gefährdungssituationen) und Nachsorge (Angebote für Opfer zur Bewältigung der Folgen, Täterarbeit.

Unter dieser Maßgabe sollen ausgewählte Präventionsprojekte in Auszügen vorgestellt und verglichen werden. Die Aufnahme der Perspektive der Verletzten als auch die der Täterinnen und Täter ebenso wie die der weiteren Beteiligten (Freundinnen und Freunde, Eltern, Fachkräfte) ist in der Analyse dabei besonders zu berücksichtigen. Die Reflexion von Geschlechterrollenkonstruktionen, wie sie durch gesellschaftliche Institutionen vermittelt in Beziehungen ausgehandelt werden, muss Eingang finden in die Konzeptionen von Präventionsarbeit und soll bezogen auf die ausgewählten Maßnahmen diskutiert werden. Fragen, die sich aus den unterschiedlichen Perspektiven der Interaktionspartnerinnen und -partner ergeben, können sich zum einen darauf beziehen, wie reduziert oder verhindert werden kann, dass Jugendliche in ihren eigenen Beziehungen gewalttätig werden, oder aber, wie sie erkennen können, wann eine Verletzung durch die Überschreitung der persönliche Grenzen droht. Welche Haltung(en) zu Gewalt liegen vor und wie und wodurch können diese – so notwendig – verändert werden? Eine zentrale Frage in der Präventionsarbeit mit Teenagern.

Für weitere vertiefende Informationen zur Prävention von Teen Dating Violence allgemein im internationalen Kontext soll an dieser Stelle abschließend kurz auf den Artikel von Maura O´Keefe (2015) „Teen Dating Violence: A Review of Risk Factors and Prevention Efforts“ hingewiesen werden. In diesem Artikel werden verschiedene amerikanische Präventionsangebote kurz inhaltlich als auch bezogen auf ihre Wirksamkeit vorgestellt. In der Zusammenfassung der Ergebnisse betont O´Keefe (2015), dass auch die kurzzeitig angelegten Präventionsprojekte durch ihre Resultate aus den Evaluationen zeigen, dass in verschiedenen Bereichen Veränderungen bei den Jugendlichen erzielt werden konnten, so z. B. in der Erweiterung des Wissens über Teen Dating Violence als auch der Verbesserung der Kommunikationsfähigkeit der Jugendlichen untereinander bezogen auf das Thema.

8.1 Allgemeine Empfehlungen für die Präventionsarbeit zu sexualisierter Gewalt unter Teenagern

Averdijk et al. (2013) sprechen sich dafür aus, Prävention mit Teenagern zum Thema sexualisierte Gewalt gesamtgesellschaftlich zu verorten. Sie fordern (ebd. S. 14), dass das Thema „[…] auch auf die Agenda von Politik, Praxis und Geldgebern gesetzt wird […]“. Interdisziplinäre Arbeitsgruppen aus Wissenschaft, Praxis und Politik sollten dafür ein gemeinsames Vorgehen abstimmen und entsprechende Maßnahmen fördern. Dazu bedarf es nach Averdijk et al. (2013) auch einer nationalen Koordination bestehender

Angebote. Eine Evaluation der Angebote sichert deren Qualität. Durch die Zusammenarbeit verschiedener Institutionen können Synergieeffekte genutzt werden. Averdijk et al. (2013) sprechen sich dafür aus (ebd. S. 14), dass sexualisierte Gewalt unter Teenagern auch im Kontext anderer Gewaltformen gesehen wird, sowie im Kontext von „[…] Migration, Behinderung, Gender, Schule oder Gewalt in der Familie […]". Dieses Verständnis von Gewalt auch in seiner Kontextabhängigkeit und die darin enthaltenen Anforderungen an Präventionsarbeit sind ausgesprochen hilfreich für die Planung von Präventionsprojekten, da Gewaltwiderfahrnisse nicht entkoppelt von Lebenssituationen und sozialen Situationen in gesellschaftlichen Kontexten betrachtet werden können. Daraus folgt nach Averdijk et al. (2013), dass das Thema als Querschnittsthema in Präventionsarbeit, Intervention aber auch in Beratungen oder therapeutischen Maßnahmen Eingang finden sollte. Prävention, die auch in Institutionen verankert ist, wird in diesem Zusammenhang dann erforderlich, wenn möglichst viele Jugendliche erreicht werden sollen.

Ein weiterer Komplex, der in den Empfehlungen für die Präventionsarbeit von Averdijk et al. (2013) aufgenommen wird, liegt in der besonderen Fokussierung auf Risikogruppen. Für die vorliegende Arbeit ist insbesondere das Forschungsergebnis von Averdijk et al. (2013) wichtig, welches zeigt, dass bei Jugendlichen über 12 Jahren die Viktimisierung durch Gleichaltrige eine besonders große Rolle spielt. Hierzu gehören auch Liebespartnerinnen und -partner. In der Optimus Studie wurden am häufigsten „[…] Gleichaltrige, oft auch (Ex-)Liebespartner oder -partnerinnen als Täter oder Täterinnen angegeben […]" (Averdijk et al. 2013, S. 16). Diesem Ergebnis muss in Prävention und auch Intervention Rechnung getragen werden. Jugendliche, die durch andere Jugendliche viktimisiert werden, erleben andere Beziehungsformen als sie z. B. bei innerfamiliärer sexualisierter Gewalt vorliegen können. Prävention muss in diesem Zusammenhang in Maßnahmen umgesetzt werden, die sowohl altersgerecht sind, als auch die verschiedenen Geschlechterrollenkonstruktionen und Besonderheiten der ersten Liebesbeziehungen in der Adoleszenz berücksichtigen. Präventionsmaßnahmen sollten in den jeweiligen Lebenskontext der Jugendlichen – sei es Schule oder Freizeiteinrichtung – integriert sein. Diese Empfehlungen lassen sich auch auf Präventionsarbeit zur Verminderung von Gewalt in Teenagerbeziehungen allgemein übertragen. Averdijk et al. (2013) spezifizieren ihre Empfehlungen dahingehend, dass neben der Berücksichtigung von Alter und Geschlecht für die konkrete Ausgestaltung der Präventionsmaßnahmen weitere Kriterien beachtet werden sollten. Zum einen ist dies die inhaltliche Ausgestaltung der Präventionsangebote in Form von „Einheiten", die das Lernziel verfolgen, die sexuelle Selbstbestimmung von Teenagern zu stärken. In Bezug auf die hier vorliegende Arbeit wäre darüber hin-

aus die Stärkung der Teenager in der selbstbestimmten Gestaltung ihrer Beziehung generell zu ergänzen. Die Autorenschaft empfiehlt weiterhin, durch geeignete Forschung spezifische Angebote für besondere Gruppen von Jugendlichen zu entwickeln, die deren Bedürfnisse und Zugangsmöglichkeiten zu Prävention und Beratung berücksichtigen. Sie gibt in diesem Kontext einen Überblick über verschiedene Präventionsangebote und -materialen in der Schweiz, die an dieser Stelle nicht vertieft werden sollen, da der Fokus des Vergleichs von Präventionsprojekten im nationalen Kontext erfolgen soll. Auch beschreiben Averdijk et al. (2013, S. 21 ff.) verschiedene Formen der (sexuellen) Viktimisierung durch elektronische Medien, wie z. B. das Cybermobbing, das Cyberstalking oder das viktimisierende Sexting, die im Hinblick auf diese Mediennutzung ausgestaltete Präventionsangebote erforderlich machen. Da die Themenfelder des Cybermobbing, Cyberstalking und des viktimisierenden Sexting nur marginal und nur bezogen auf Cyberstalking in den Interviews und Gruppendiskussionen mit den Jugendlichen und den Interviews mit den Expertinnen- und Experten benannt wurden, werden sie an dieser Stelle nicht weiter vertieft. Es bleibt festzuhalten, dass in Schulen das Thema des Cybermobbing im Kontext der Bearbeitung und Diskussion von Mobbing allgemein mit den Schulklassen besprochen werden sollte. Vorgesehen ist das Thema Mobbing z. B. in den Kerncurricula für die Klassen 9-10 aller weiterführenden Schulen (vgl. Niedersächsisches Kultusministerium 2009a-e) im Themenkomplex Fragen nach Moral und Ethik

Cybermobbing oder Cyberstalking stellen Vorgehensweisen dar, durch die Jugendliche gerade in Trennungssituationen in ihren Beziehungen viktimisiert werden können. Im Zusammenhang mit Prävention von Gewalt in Teenagerbeziehungen sollte die Diskussion dieser Themen ein Bestandteil des Unterrichts an Schulen sein, z. B. im Fach „Werte und Normen“. Nicht-einvernehmliches Sexting als relativ neues Phänomen stellt ein Risiko in der Nutzung des Cyberspace dar, es kann als Gewaltphänomen in der Kommunikation im Netz via Smartphone, Tablet oder Computer verstanden werden. Da dieses Phänomen (und die damit verbundenen Handlungen) in der Festlegung der Definition noch neu ist, soll es an dieser Stelle inhaltlich kurz eingeführt werden. Nach Döring (2015) bedarf es der Unterteilung in einvernehmlichem Sexting und nicht-einvernehmlichem Sexting. Unter nicht-einvernehmlichem Sexting können nach Döring (2013, S. 16) folgende Handlungen fallen: „[…] das heimliche Fotografieren in Situationen, die Weiterleitung persönlich anvertrauter intimer Fotos an Dritte oder das ungewollte Zusenden eigener Nacktfotos an eine Person, die diese nicht empfangen möchte […]“. Sexting umfasst in der Regel nicht reine Textbotschaften, sondern ist immer durch die Versendung von visuellen Inhalten geprägt (ebd.). Beim einvernehmlichen Sexting stimmen

beide Partnerinnen bzw. Partner im Rahmen einer Kommunikation via Netz dem Verschicken zu.

Eine auf den familiären Kontext bezogene frühe Präventionsarbeit, wie Averdijk et al. (2013, S. 24f.) sie empfehlen, kann sicher sinnvoll sein im Hinblick auf die Stabilisierung von Kindern und Jugendlichen, die z. B. häusliche Gewalt (mit)erleben, unter den verschiedenen Formen von Misshandlung leiden oder auch einen aggressiven und bedrohlichen Umgangston in der Familie erfahren. Diese Art der Präventionsarbeit steht nicht im Fokus des in dieser Arbeit vorzunehmenden Vergleichs von verschiedenen nationalen Angeboten, da diese im schulischen Kontext verortet sind. Prävention und Intervention in gewaltbelasteten Familien gehören zu den Aufgaben des Jugendamtes, welches einen staatlichen Auftrag für die Abwendung von Gefahren für Kinder und Jugendliche zu erfüllen hat (vgl. § 1 Absatz 3 SGB VIII). Die Zusammenhänge zwischen dem Erleben von Gewalt in der Herkunftsfamilie und dem darin möglicherweise begründeten Handeln als Täterin oder Täter in einer Teenagerbeziehung oder auch einer erneuten Viktimisierungserfahrung sind weiter ober in dieser Arbeit diskutiert worden und sollen an dieser Stelle nicht erneut aufgegriffen werden. Ebenso können weitere Empfehlungen für die Präventionsarbeit von Averdijk et al. (2013, S. 31) in dem Kontext der vorliegenden Arbeit vernachlässigt werden, da sie außerschulische Maßnahmen beschreiben, wie z. B. die Nutzung von organisierten Nachmittagsprogrammen in anderen kommunalen Einrichtungen oder auch Präventionsangebote im Freizeitbereich. Ebenso ist die aufsuchende Präventionsarbeit, wie sie z. B. in das Arbeitsfeld von Streetworkern fallen könnte, nicht Gegenstand dieses Kapitels. Jugendliche nutzen nach den Ergebnissen aus dem dieser Arbeit zugrundeliegenden empirischen Material (den Expertinnen- und Experten-Interviews oder auch den Gruppendiskussionen) eher die Schulsozialarbeitskräfte als Ansprechperson für ihre – auch mit Gewalterfahrung in ihrer Beziehung – auftretenden Probleme. Die Problematisierung von Alkohol- und Drogenkonsum im Zusammenhang mit sexualisierten Übergriffen wird bei Averdijk et al. (2013) als ein wichtiger Baustein der Präventionsarbeit benannt, findet in der vorliegenden Arbeit jedoch ebenfalls keine Berücksichtigung.

Welche Eckpunkte für Präventionsarbeit zu sexualisierter Gewalt an Schulen zeigen Averdijk et al. (2013) allgemein auf? Im Überblick werden hier die Hinweise genannt, die auch auf den Bereich der Gewalt in Teenagerbeziehungen übertragen werden können:

Schulen unterstützen Ein Screening von Gewaltpräsenz an Schulen kombiniert mit Maßnahmen, die sich spezifisch an risikoreiche Schulen richten, könnte vorbeugend wirken. […]
Wissensstand an Schulen erhöhen Schulbehörden, Schulleitungen sowie im Schulfeld tätige Fachpersonen (zum Beispiel Lehrpersonen, Schulsozialarbeiter beziehungsweise -arbeiterinnen, Schulgesundheitsdienste und Hortleiter oder -leiterinnen) müssen besser über das

Thema der sexuellen Gewalt zwischen Teenagern aufgeklärt werden. **Diskussion und Reflexion fördern** Die Diskussion von Normen, Werten und Geschlechterstereotypen mit Kindern bzw. Jugendlichen zu führen, sei dies in Schulen oder Integrationskursen, kann eine präventive Wirkung entfalten. […] **Gewaltfreiheit an Schulen als Haltung verankern** […]. (Averdijk et al. 2013, S. 34-35)

Die Autorenschaft spricht sich darüber hinaus dafür aus, sowohl universelle als auch spezifische Präventionsmaßnahmen durchzuführen, die situationsangemessen sind und dabei helfen, mögliche Spiralen in der Beziehung von Täterinnen und Tätern zu Verletzten frühzeitig zu durchbrechen. Interventionen in den Beziehungen müssen von Fachpersonal geplant und durchgeführt werden. Die Täterinnen- bzw. Täter-Anteile als auch die Anteile als Verletzte in ein und derselben Person in einer Teenagerbeziehung müssen reflektiert werden und in die praktische Arbeit z. B. in die psychosoziale Beratungstätigkeit einfließen.

8.2 Allgemeine Empfehlungen für die Präventionsarbeit zu häuslicher Gewalt für die Zielgruppe Jugendliche

Im nationalen Kontext sind allgemeine Empfehlungen und Ziele für die Präventionsarbeit zu Gewalt in Teenagerbeziehungen unter anderem von einer Expertinnen- und Expertenkommission des Koordinationsprojektes „Häusliche Gewalt" für das Bundesland Niedersachsen 2011 vom Landespräventionsrat (abgekürzt: LPR) Niedersachsen veröffentlicht worden (Landespräventionsrat Niedersachsen 2011). Hintergrund der Arbeit ist der vom niedersächsischen Sozialministerium 2006 verabschiedete Aktionsplan II (Interministerieller Arbeitskreis „Häusliche Gewalt" 2006) zur Bekämpfung der Gewalt gegen Frauen im häuslichen Bereich „Im Aktionsplan II sowie in seiner Fortschreibung wird vorgeschlagen, das Thema 'Häusliche Gewalt' in die allgemeine Gewaltpräventionsarbeit mit der Zielgruppe der Kinder und Jugendlichen zu integrieren" (LPR Niedersachsen 2011, S. 6). Mittlerweile wurde 2012 ein Aktionsplan III zur Bekämpfung Häuslicher Gewalt in Paarbeziehungen vom niedersächsischen Sozialministerium (federführend) verabschiedet (Interministerieller Arbeitskreis „Häusliche Gewalt" 2012).

Die Expertinnen- und Expertenkommission spricht sich in ihren Empfehlungen für das Land Niedersachsen dafür aus, Schulen als einen Ort für die Präventionsarbeit zu wählen, da Kinder und Jugendliche einen großen Teil ihrer Zeit an Schulen verbringen. Warum werden die Empfehlungen dieser Expertinnen- und Expertenkommission überhaupt in den Kontext der vorliegenden Arbeit aufgenommen? Im Rahmen der Empfehlungen und Ziele, die benannt werden, liegt ein Fokus auf der Prävention von Gewalt auch in den Teenagerbeziehungen der Mädchen und Jungen. Informationen und pädagogische

bzw. psychosoziale Präventionsarbeit mit Jugendlichen zu Häuslicher Gewalt sollte immer auch die Möglichkeit zur Reflexion der eigenen Beziehung bieten, z. B. in der Frage nach Grenzen. Diese Thematik wird in den Empfehlungen aufgegriffen. Die Expertinnen- und Expertenkommission (LPR Niedersachsen 2011) spricht sich dafür aus, die Prävention von Häuslicher Gewalt durch schulinterne und schulexterne Fachkräfte gemeinsam umsetzen zu lassen. Damit sind Lehr- und Schulsozialarbeitskräfte einerseits und externe Fachkräfte z. B. aus Opferschutzeinrichtungen oder Fachberatungsstellen andererseits gemeint. Durch die schulinternen Fachkräfte kann Nachhaltigkeit und institutionelle Einbindung gewährleistet werden, durch die schulexternen Fachkräfte können die entsprechenden Fachkenntnisse z. B. zu psychischen oder sozialen Folgen aus miterlebter Häuslicher Gewalt eingebracht werden. Eine Kooperation der Einrichtungen ist demnach zwingend notwendig. Über den Bereich von Schule und Frauenunterstützungseinrichtungen hinaus, sollten nach Ansicht der Kommission auch Jugendhilfeeinrichtungen eingebunden werden, da diese ebenfalls einen Präventionsauftrag haben (vgl. LPR Niedersachsen 2011). In Kooperation vorgesehene Präventionsarbeit kann auf bereits vorhandene Strukturen wie z. B. einen „Runden Tisch zu Häuslicher Gewalt“ aufgebaut werden. Frauenunterstützungseinrichtungen bringen die fachliche Expertise ein. Entsprechend müssen die beteiligten Einrichtungen wie die Jugendhilfe und Frauenunterstützungseinrichtungen personell und finanziell ausgestattet sein. Ebenso muss im Vorfeld sichergestellt werden, dass der durch die Präventionsarbeit auftretende (Mehr)Bedarf an Einzelberatungen oder weiterführenden Unterstützungsangeboten geleistet werden kann.

Inhaltlich sollten Präventionsprojekte an bereits bestehende Angebote angeknüpft werden, z. B. Präventionsmaßnahmen zu sexualisierter Gewalt oder an den Werte und Normen-, bzw. Ethik-Unterricht. Ziel sollte neben der Informationsweitergabe und Aufklärung über das Thema auch der Erwerb von gewaltfreien Konfliktlösungsstrategien für die eigene Paarbeziehung von Teenagern sein. Jugendliche müssen die Möglichkeit haben, ihre eigene Paarbeziehung zu reflektieren und Erwartungen an ihre Partnerin/ihren Partner zu benennen und zu bedenken, insbesondere im Hinblick auf Rollenstereotype. Ein respektvoller, Grenzen wahrender und in Konfliktsituationen gewaltfreier Umgang mit der Partnerin/dem Partner vermindert das Auftreten von Gewalt in einer jugendlichen Paarbeziehung (vgl. hierzu auch Blättner et al. 2015). Dieses Verhalten sollte in einem angeleiteten pädagogischen und psychosozialen Setting erprobt werden können. In der Präventionsarbeit und durch die Präventionsarbeit können Interventionen notwendig sein, ebenso eine Nachsorge bei aufscheinenden Gewalterfahrungen. Hier werden verschiedene Ebenen der Prävention miteinander verknüpft, was für eine qualifizierte Begleitung und

Unterstützung von Jugendlichen bei der Lösung von gewalthaltigen Konfliktsituationen in Beziehungen durchaus sinnvoll ist. Blättner et al. (2015, S. 178) sprechen sich darüber hinaus dafür aus, dass neben der Verminderung der Akzeptanz von Gewalt allgemein auch die Unterstützung von von Gewalt betroffenen Freundinnen und Freunden der Jugendlichen ein weiteres Ziel der Präventionsarbeit mit den Mädchen und Jungen darstellen sollte.

8.3 Vorstellung und Vergleich verschiedener Präventionsangebote

> Mehr Haltung als Event!
>
> Präventionsmaßnahmen in Form von klassischen kurzzeitpädagogischen Events – eine Unterrichtseinheit, ein Film oder ein Theaterprojekt – sind wichtige Bausteine für eine funktionierende Gewaltprävention, sie reichen jedoch allein nicht aus. Prävention muss als kontinuierlicher Prozess und pädagogische Haltung im Alltag von Kindern und Jugendlichen präsent sein. (Brockhaus & Kolshorn 2013, S. 70)

In den folgenden Unterkapiteln werden sechs verschiedene Präventionsprojekte gegen (sexualisierte) Gewalt in Teenagerbeziehungen kurz vorgestellt und hinsichtlich Form, Zielgruppen und Inhalte verglichen. Alle sechs Projekte werden national aktuell in Gänze oder in Teilbereichen durchgeführt. Ein besonderer Fokus soll auf dem ersten Projekt „Heartbeat" (DER PARITÄTISCHE 2010) liegen, da auf Arbeitsschritte daraus auch in weiteren Kapiteln zurückgegriffen werden wird.

8.3.1 Heartbeat

(Fortbildungsangebot für pädagogische Fachkräfte. Projekttage und Workshops für Jugendliche)

Das Präventionsprojekt Heartbeat heißt in Gänze: „Heartbeat – Herzklopfen. Beziehungen ohne Gewalt. Ein Arbeitspaket zur schulischen und außerschulischen Prävention von Gewalt in intimen Teenagerbeziehungen" (DER PARITÄTISCHE Baden-Württemberg 2010). Gefördert wurde das Projekt durch das Daphne III-Programm der Europäischen Gemeinschaft. Daphne selbst war ein Programm der Europäischen Gemeinschaft zur Bekämpfung von Gewalt gegen Frauen, Jugendliche und Kinder (ebd. S. 2). Mittlerweile wurde dieses Programm ersetzt durch ein Nachfolgemodell: „Die Europäische Kommission fördert im Rahmen des Programms ‚Rechte, Gleichstellung und Unionsbürgerschaft' über Ausschreibungen zwischen 2014 und 2020 unter anderem Organisationen, die sich für den Kampf gegen Gewalt an Kindern, Jugendlichen und Frauen engagieren…" (Bundesministerium für

Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2014). Besonders an diesem Projekt ist, dass es an fünf europäischen Standorten umgesetzt wurde: Deutschland, Österreich, Ungarn, Großbritannien und Spanien. Von deutscher Seite aus waren die beiden Beratungsstellen TIMA e. V. und PfunzKerle e. V. aus Tübingen beteiligt. Im Rahmen von zwei Jahren (2008 bis 2010) wurde dieses Präventionskonzept geplant, durchgeführt und evaluiert. Beteiligt waren dabei 681 Jugendliche als Teilnehmende in 33 unterschiedlich langen Workshops. Ziel des Projektes war es, für das Thema der Gewalt in intimen Teenagerbeziehungen zu sensibilisieren und geeignete Module für die konkrete Präventionsarbeit in Schulen zu entwickeln. Bezugnehmend auf verschiedene internationale Forschungsergebnisse, wie sie auch in der vorliegenden Arbeit im Kapitel zum aktuellen Forschungsstand zusammengefasst sind, legt die Autorenschaft (Köberlein, Sartingen, Hahn, Krohne-Aman, Gaiser, Tóth, Rösslhumer, Messner, Stanic in: DER PARITÄTISCHE 2010) dar, dass gerade an Schulen Lehrpersonal und Schulsozialarbeitskräfte zwar nicht immer von den Jugendlichen ins Vertrauen gezogen werden, gleichwohl aber in der Schule mit den verschiedenen körperlichen, psychischen und sozialen Folgen von erlebter Gewalt bei den Schülerinnen und Schülern konfrontiert sind. Sie führt weiter aus (ebd. S. 8), dass Schule auch Aufgaben des Kinderschutzes wahrzunehmen habe und soziale Kompetenzen bei Jugendlichen fördern soll. Im Rahmen des Heartbeat-Projektes wurden 112 pädagogische Fachkräfte zu ihren Einschätzungen bezüglich der Relevanz des Themas befragt, hier das durchaus interessante Ergebnis, welches sich mit den Erfahrungen der Autorin im Kontakt mit Lehr- und Schulsozialarbeitskräften in der Präventionsarbeit in diesem Feld deckt:

> […] vertraten 97,3% die Meinung, dass Gewalt in Teenagerbeziehungen ein Thema für Schule und Jugendarbeit ist, und 98,2% sind der Auffassung, dass dies ein Thema für die Lehrerinnen Ausbildung sein sollte. Fast 36,6% der FortbildungsteilnehmerInnen waren in ihrer Arbeit bereits mit dem Problem konfrontiert und 69,4% erhofften sich von der Weiterbildung, eine Erhöhung ihrer Handlungskompetenz im Umgang mit betroffenen Jugendlichen. (DER PARITÄTISCHE 2010, S. 8)

Die Materialien für die Präventionsarbeit sind vorgesehen für die Gestaltung von Workshops oder anderen Formaten in Schule und Jugendarbeit für 14- bis 19-jährige Jugendliche, dies entspricht in etwa den Klassenstufen 8-13. Neben der Betonung der Relevanz der Durchführung von Prävention erwähnt die Autorenschaft auch die im nationalen Bezug fehlenden Forschungsergebnisse (DER PARTÄTISCHE 2010, S. 9). Als theoretischen Bezugsrahmen für die Konzeption ihres Präventionsprojektes wählen sie die Studie von Barter et al. (2009) sowie eine weitere belgische Studie aus dem Jahr 2009 vom Ministère de la Communauté francaise Direction de l´ Egalité des Chances. Beide Studien wurden im Kapitel zu den theoretischen Ansätzen in dieser Arbeit

herangezogen und sollen hier nicht vertieft werden. Im Vorfeld der Konzeption wurden einige Aspekte von Gewalt in Teenagerbeziehungen durch eine anonyme Fragebogenerhebung von 573 Jugendlichen herausgearbeitet. Interessant sind dabei die Prozentwerte, die ein Bild der Bewertung von Kontrolle widerspiegeln. 42,3% der befragten Jugendlichen gaben an, dass es in Ordnung sei, die SMS des Partners/der Partnerin zu lesen, ohne ihn/sie zu fragen. Dabei konnte kein signifikanter Unterschied bei den Geschlechtern nachgewiesen werden. Auch finden 30,9% der Jugendlichen nicht problematisch, immer wissen zu wollen, wo sich der Partner/die Partnerin gerade aufhält. Hier gibt es einen Geschlechtsunterschied: bei den Jungen sind es 28,9% und bei den Mädchen 32,2% (DER PARITÄTISCHE 2010, S. 10). Es scheint, als würde in einer Vielzahl der Beziehungen eine solche Form der Kontrolle möglich sein, die sich bis in sehr private Bereiche hinein auswirkt, wie das Lesen von SMS. Ein weiterer Bereich umfasst die Frage nach der „Schuld" an Gewaltwiderfahrnissen: 30,4% der Jugendlichen gehen davon aus, dass die von Gewalt betroffene Person mehr oder weniger selbst die Schuld trägt „[…] wenn sie in ihrer Beziehung verletzt oder bedroht wird" (DER PARITÄTISCHE 2010, S. 10). Anhand dieses Ergebnisses kann die Aussage getroffen werden, dass eine Reflexion der Dynamik zwischen Verletzten und Täter bzw. Täterinnen nicht vorliegt. Schuldzuweisung erfolgt einseitig vermutlich zugunsten der eigenen Entlastung. Wechselseitige Kontrolle bietet den Bezugsrahmen, in dem Verhalten als „richtig" oder „falsch" eingeordnet wird. Die Preisgabe jeglicher Privatheit zugunsten einer funktionierenden Beziehung? Die einseitige Schuldannahme als Denkmodell? Es ist hilfreich, diese Aspekte der Fragebogenerhebung weiter einzubeziehen, denn gerade die Sensibilisierung der Jugendlichen hinsichtlich der Thematiken Kontrolle und Schuldzuweisung in Beziehungen sind wichtige Ansatzpunkte für Präventionsarbeit. Die Autorenschaft des Präventionsprogramms Heartbeat (DER PARITÄTISCHE 2010) legt ein Konzept vor, welches die Durchführung von Workshops in Schulklassen oder Jugendgruppen im Rahmen von Jugendarbeit vorsieht. Die Ziele der Präventionsworkshops lauten wie folgt:

- Förderung des wechselseitigen respektvollen Umgangs
- Förderung von Wertschätzung in Liebesbeziehungen
- Aufklärung über Formen und Folgen von Partnerschaftsgewalt
- Information über Wege aus der gewalthaltigen Beziehung
- Hinweis auf die Bedeutung von Peergroups für die Unterstützung
- Stärkung der Peergroup
- Erläuterung von Gewaltschutzmaßnahmen und Interventionsschritten
- Information über professionelle Beratungs- und Hilfsangebote

(vgl. DER PARITÄTISCHE 2010)

Neben der Frage nach den Gefühlen in einer Partnerschaft wird in den Workshops auch über Werte, Rollen und Einstellungen bezogen auf eine Liebesbeziehung gesprochen. Ebenso soll das Thema des Spannungsfeldes zwischen Vertrauen und Kontrolle, wie es weiter oben in der Darlegung der Ergebnisse aus der Fragebogenerhebung aufscheint, reflektiert werden. Zum Verfahren der Durchführung der Workshops schlägt die Autorenschaft vor, Arbeitsmethoden zu wählen, die an die Erfahrungswelt der Jugendlichen anknüpfen. Trainerinnen und Trainer sollen über verschiedene pädagogische Kompetenzen verfügen, die den verschiedenen Ebenen der Workshops gerecht werden, wie z. B. Fachwissen über die Dynamik gewalthaltiger Beziehungen. Neben der Ebene der Information (z. B. über Beratungs- und Hilfsangebote in der Region) geht es in den Workshops mit Jugendlichen zu dem Thema immer auch um (Selbst)Reflexion – z. B. die eigene Haltung zu Gewalt betreffend – und manchmal um Beratung. Die Kenntnis der Anwendung verschiedenster Methoden der (pädagogischen) Arbeit in Gruppen ist zudem ebenso notwendig wie generell eine Vorerfahrung in der Arbeit mit Schulklassen oder Jugendgruppen, da diese besondere Anforderungen an einen Trainer/eine Trainerin stellen: Umgang mit Störungen und auch mit Meinungen, die sich z. B. auf einen legitimen Einsatz von Gewalt zur Herstellung von dominanten Beziehungsstrukturen beziehen. Nicht zuletzt sollten Trainerinnen und Trainer dazu fähig sein, Gefühle, die bei den Teilnehmenden ungeplant im Kontext der Besprechung des Themas auftauchen wie etwa Trauer über selbst Erlebtes oder auch Wut, aufzufangen und falls notwendig, diesen Teilnehmenden weitere Beratungsangebote aufzeigen zu können, auch von externen Beratungseinrichtungen. Darüber hinaus gibt die Autorenschaft (DER PARITÄTISCHE 2010, S. 13) u. A. die folgenden Empfehlungen für die Organisation und Planung der Präventionsarbeit:

> […] Übungen aus allen drei Modulen [Wertschätzende und respektvolle Paarbeziehungen, Partnerschaftsgewalt – Gewalt in intimen Teenagerbeziehungen, Unterstützung und Hilfe, I. S.] […] integrieren, Kleingruppenarbeit […] ermöglichen, den Workshop mit einem Co-Trainer/einer Co-Trainerin […] [durchführen, I. S.], […] als LehrerIn den Workshop in Zusammenarbeit mit ExpertInnen aus dem Bereich der Prävention von Gewalt in intimen Paarbeziehungen […] planen, […] Anlaufstellen für gewaltbetroffene und gewaltausübende Jugendliche […] identifizieren, ein Konzept […] haben, wie mit Jugendlichen umgegangen werden soll, die die Mitarbeit im Workshop verweigern […], als externe ExpertIn […] Zeit [einplanen, I. S.] um Ankündigung, Konzept und Inhalt des Präventionsangebotes gut mit der kooperierenden Schule oder Einrichtung abzustimmen, […] Workshop-Dauer von […] 6 Stunden oder mehr vorzusehen.

Die einzelnen Übungen aus den im Zitat genannten drei Modulen sollen an dieser Stelle nicht vertieft werden. Im weiteren Verlauf dieses Kapitels werden zwei Übungen aus dem Präventionsprogramm Heartbeat (DER PARITÄTISCHE 2010) detaillierter beschrieben: „Silhouette – Verliebt sein“ (S. 21)

sowie „Wie weit würdest Du gehen“ (S. 30 ff), die auch im Präventionsprojekt „Gegen Gewalt in Teenagerbeziehungen“ (vgl. Kapitel 8.4/8.5) in leicht abgewandelter Form verwendet werden. Alle vorgenommenen Änderungen werden dargelegt. Insgesamt lässt sich abschließend feststellen, dass dieses Präventionsprogramm durch die detaillierten Vorgaben für Übungen gerade im Bereich Schule und Jugendarbeit die unterschiedlichen Themenfelder im Bereich der Gewalt in Teenagerbeziehungen gut strukturiert aufbereitet. Durch die vorgesehene Kooperation zwischen Schule und Opferschutzeinrichtung/Opferberatungsstellen können wichtige Synergie-Effekte erzielt werden.

8.3.2 „Echt krass!“

(Fortbildungsangebot für pädagogische Fachkräfte, Interaktive Wanderausstellung für Jugendliche, Elternarbeit)

Die Ausstellung „Echt krass“ des PETZE-Instituts für Gewaltprävention (Petze Institut für Gewaltprävention gGmbH n.d.) legt den Fokus auf die Prävention sexualisierter Gewalt unter Jugendlichen. Seit 2004 werden im Kontext der Arbeit des Instituts verschiedene Wanderausstellungen zur Prävention von sexualisierter Gewalt an Jungen und Mädchen für unterschiedliche Altersgruppen entwickelt und Schulen sowie Jugendhilfeeinrichtungen angeboten. Das PETZE-Institut kooperiert mit Lehrpersonal und pädagogischen Fachkräften der unterschiedlichen Institutionen zur Planung der Ausstellung. Im Vorfeld sind vierstündige Fortbildungen für die Beteiligten vorgesehen. Dort werden die Teilnehmenden über die Inhalte der Ausstellung informiert, sie erhalten zudem weitere Empfehlungen zur Bearbeitung der Thematik der sexualisierten Gewalt im Unterricht bzw. im freizeitpädagogischen Bereich. Im Rahmen der Fortbildung erfolgt darüber hinaus eine Schulung zum Umgang mit Übergriffen unter Jugendlichen und zur Unterstützung von durch sexualisierte Gewalt verletzten Jugendlichen. Das PETZE-Institut bietet auch Nachbereitungsmaterialien an, mit denen nach einem Ausstellungsbesuch zu dem Thema weiter z. B. im Unterricht gearbeitet werden kann. Durch diese Möglichkeit ist eine nachhaltige Auseinandersetzung gewährleistet. Neben den Jugendlichen selbst, die die Ausstellung besuchen, und der Fortbildung der pädagogischen Fachkräfte und Lehrkräfte, ist auch ein Elternabend Teil des Präventionskonzeptes. Auf dem Elternabend werden die Eltern über das Thema informiert und erhalten Auskünfte über vorhandene Beratungseinrichtungen und weitere Anlaufstellen. Als Grundlage der Konzeption der

Ausstellung „Echt krass“ wird auf die Zahlen der Polizeilichen Kriminalstatistik zurückgegriffen. Für das Jahr 2014 (Bundeskriminalamt 2015), ergibt diese Statistik, das von insgesamt 33.101 Tatverdächtigen von Straftaten gegen die sexuelle Selbstbestimmung 25,7% unter 21 Jahren alt sind (ebd. S. 161). Opfer von Straftaten gegen die sexuelle Selbstbestimmung sind zu 93,3% weiblich (11.884 Personen) und zu 6,7% männlich (858 Personen) (ebd. S. 38). Von den männlichen Verletzten sind 10,4% Kinder, 27,3% Jugendliche und 13,5% Heranwachsende, bei den weiblichen Verletzten sind 3,1% Kinder, 24,6% Jugendliche und 14,6% Heranwachsende (Bundeskriminalamt 2015, S. 40ff.). Zur Differenzierung der Altersgruppen ein Auszug aus dem Jugendgerichtsgesetz (JGG): „Jugendlicher ist, wer zur Zeit der Tat vierzehn, aber noch nicht achtzehn, Heranwachsender, wer zur Zeit der Tat achtzehn, aber noch nicht einundzwanzig Jahre alt ist“ (§ 1 Absatz 2 JGG). Aus den Prozentwerten wird deutlich, dass sexualisierte Übergriffe unter Jugendlichen kein Randphänomen sind. Die Übergriffe können im Alltag der Teenager in der Schule oder auch über digitale Medien erfolgen, angefangen von sexistischen Sprüchen bis zu Vergewaltigungen. Grenzverletzungen werden häufig nicht als solche wahrgenommen. Ursachen dafür können mangelndes Wissen über Sexualität oder auch angemessene Formen der Kontaktaufnahme unter Jugendlichen sein.

Die Ausstellung selbst umfasst die folgenden fünf Erlebnisstationen:

„SEX SELLS […] TRIAL & ERROR […] STOP & GO […] LOVE & HATE […] LAW & ORDER […] “ (Petze Institut für Gewaltprävention gGmbH n.d.).

Im Folgenden sollen das Konzept der Ausstellung und die fünf Erlebnisstationen kurz vorgestellt werden. Der Titel der Ausstellung „Echt krass!“ wird auf dem Ausstellungsflyer ergänzt um die Ausführungen „Wo hört der Spaß auf? Jugendliche und sexuelle Gewalt – interaktiver Präventionsparcours für Schule und Jugendhilfe“ (Petze Institut für Gewaltprävention gGmbH n.d.). In der Tat ist die Ausstellung sehr interaktiv und nah am Erleben von Jugendlichen gestaltet, was Jugendliche ermuntert, die einzelnen Stationen aufzusuchen. Geht es an der ersten Station „SEX SELLS“ um Themen wie sexistische Werbeinhalte sowie um Pornographie im Internet, wird an der Station „TRIAL & ERROR“ die Frage nach dem Unterschied des netten Flirts von der blöden Anmache aufgegriffen. Das Aufzeigen von Grenzen und Unterschiede in den sexuellen Skripts von Mädchen und Jungen werden in dem Teil der Ausstellung behandelt, der den bezeichnenden Namen „STOP & GO“ trägt. Der Aspekt der Liebesbeziehung wird in dem Ausstellungsbereich „LOVE & HATE“ thematisiert, hier wird die Teenagerbeziehung in den Fokus genommen. Darüber hinaus wird auf Gruppendruck in der Peergroup aber auch sexuelle Gewaltausübung durch Erwachsene eingegangen. In der Station „LAW & ORDER“ werden strafrechtlich relevante

Tatbestände benannt und Mythen aber auch Tatsachen z. B. zu einer Vergewaltigung aufgezeigt (ebd.) Jugendliche können Gespräche über Tonaufnahmen (mit)hören, Songs (mit)singen, Videos anschauen, Informationsmaterial gut aufbereitet lesen.

Prävention in diesem Bereich bedeutet nach Ansicht der Beteiligten an der Konzeption der Ausstellung, dass die Jugendlichen ein Bewusstsein für ihr Recht auf sexuelle Selbstbestimmung erwerben. Ist die Adoleszenz eine Zeit auch des „Sich-Ausprobierens" in gegen-/gleichgeschlechtlichen Teenagerbeziehungen sind Grenzverletzungen wie aus der oben erwähnten Statistik jedoch nicht selten im Konflikt zwischen eigenen Wünschen und denen des Beziehungspartners/der Beziehungspartnerin. Jugendliche müssen auf Übergriffe hingewiesen werden und sowohl Rat und Unterstützung als Verletzte aber auch als Täterin bzw. Täter erhalten. Ebenso wichtig sind nach Ansicht der Mitarbeitenden des PETZE Instituts für Gewaltprävention aber auch Sanktionen für übergriffige Jugendliche, gerade im Hinblick darauf Täterinnen- bzw. Täter-Karrieren zu vermeiden. Die Ausstellung zeigt in vielfältiger Art und Weise, welche Möglichkeiten und Grenzen Mädchen und Jungen bei der Ausgestaltung ihrer ersten (sexuellen) Liebesbeziehung haben. Der freie Zugang zu den einzelnen, sehr jugendgerecht gestalteten Stationen, die interaktive Ausrichtung aber auch der Einbezug des Lehrpersonals und pädagogischen Fachkräfte sowie der Eltern stellen die besonderen Vorzüge dieses Präventionskonzeptes dar.

8.3.3 Was geht zu weit?

(Internetportal – Webseite)

Das Internetportal „Was geht zu weit?" wurde gemeinsam von der Hochschule Fulda (Fachbereich Pflege und Gesundheit) und der Landesjugendschutzstelle Niedersachsen im Jahr 2014 veröffentlicht (Hochschule Fulda & Landesstelle Jugendschutz Niedersachsen 2014). Ziel des internetbasierten Präventionsprogrammes ist die Information über körperliche oder sexualisierte Grenzüberschreitungen in jugendlichen Paarbeziehungen, Freundschaften oder Dating-Situationen. Die Startseite des Internetportals ist im ersten Drittel aufgeteilt in die vier Bereiche:

- Wann werden Grenzen überschritten?
- Liebeskummer haben
- Beim ersten Date
- Beratungsangebote finden (ebd.)

Die farblich unterschiedlichen Bereiche mit Symbolen zu den verschiedenen Überschriften enthalten Informationen zu den einzelnen Themenfeldern in einfacher und jugendgerechter Sprache. Zielgruppe sind laut den Angaben der Verfasserinnen Mädchen und Jungen sowie junge Frauen und junge Männer (ebd.). Der besondere Fokus dieses internetbasierten Präventionsprogramms liegt auf der Förderung der Wahrnehmung und Durchsetzung subjektiver individueller Grenzen in jeglichen Beziehungs- und Dating-Situationen von Jugendlichen. Des Weiteren werden Hinweise zu Unterstützungsangeboten gegeben.

In die Konzeption des Internetportals wurden Ergebnisse aus acht Gruppengesprächen und vier Interviews mit insgesamt 50 Jugendlichen (37 Mädchen und 13 Jungen) aus fünf unterschiedlichen Einrichtungen an verschiedenen Orten von einem Forschungsteam unter der Leitung von Beate Blättner aufgenommen (Hochschule Fulda 2014).

Eine sehr gute Einführung in die Thematik wird durch einen kurzen Film „Stress in der Beziehung“ gegeben. Hier wird sehr anschaulich die Dynamik in einer Paarbeziehung über die Schritte erstes Verliebtsein und Liebe bis hin zu Eifersucht, Kontrolle, dem Bloßstellen vor Freundinnen und Freunden und ersten Merkmalen psychischer Gewalt dargelegt. Gleichzeitig werden in dem Film der Zugang zu einer Beratungsstelle und die Erfahrungen aus der Beratungssituation aus der Perspektive eines 16-jährigen Mädchens geschildert. In drei Podcasts wird der Verlauf einer Grenzüberschreitung in einer Beziehung aus der Perspektive der Ich-Erzählung eines Jungen und eines Mädchens beschreiben. In der geschilderten Situation in einer Disco mit anschließender Übernachtung beim Jungen, in deren Verlauf es zum Geschlechtsverkehr kam, werden viele Elemente einer Beziehungssituation berichtet, die zu einem Überschreiten von Grenzen beitragen können: der Gruppendruck aus der Peergroup des Jungen bezüglich des (schüchternen) Verhalten des Mädchens oder auch Alkoholkonsum, der ebenfalls aus einem erlebten Gruppendruck resultiert. Das junge Mädchen hat sich von ihrem Freund dazu überreden lassen, Alkohol zu trinken und war dann so betrunken, dass sie mit ihrem Freund das erste Mal intim wurde, obwohl sie eigentlich warten wollte. Die Erzählungen der beiden am Morgen danach machen das unterschiedliche Erleben des Mädchens und des Jungen deutlich, sie reden über Scham, Wut und Schuld.

In der weiteren Vertiefung in dem Bereich „Wann werden Grenzen überschritten?“ werden den Jugendlichen in einer Auflistung von „Dos and Don´ts“ Hinweise gegeben, was sie in einer Beziehung bezogen auf Grenzen tun und lassen sollten. Z. B. wird empfohlen, offen und ehrlich miteinander zu reden und auch Nein sagen zu dürfen. Was hingegen nicht getan werden sollte, ist unter anderem das Überhören des Neins sowie die Überschreitung von Grenzen oder die Nicht-Akzeptanz der Wünsche des anderen. Ergänzt wird diese

Seite um vier verschiedene Unterpunkte, es werden Fragen nach der Art von Grenzverletzungen oder auch dem Einordnen von Übergriffen als Grenzüberschreitungen behandelt. Letztere Frage wird mit dem Hinweis auf die subjektive Dimension beantwortet, d. h., dass jede/r Jugendliche seine eigenen Grenzen hat, die so, wie sie sind, in Ordnung sind. In der Frage nach der Art der Grenzüberschreitungen werden körperliche, sexualisierte und psychische Gewaltakte aufgezählt, die den Jugendlichen auch als Überblick dafür dienen können, ob sie selbst betroffen sind. Psychische und physische Folgen von Gewalterfahrungen werden beschrieben. In dem Abschnitt zur Frage der Schuld wird zum einen die Thematik der Gewalterfahrung in der Herkunftsfamilie aufbereitet aber insbesondere die Schwierigkeit einer Trennung nach einer Gewalterfahrung im Spannungsfeld von Liebe, Angst, Schuldzuweisung und dem Versuch, es ihm/ihr recht zu machen, aufgezeigt. Die Schuld nicht sich selbst zuzuschreiben wird an verschiedenen Stellen als wichtiger Aspekt der Selbstfürsorge aufgenommen. Durch die Angabe von Zahlenmaterial aus der Studie von Brzank et al. (2013) wird den Jugendlichen darüber hinaus vermittelt, dass sie nicht allein mit einem derartigen Problem belastet sind. Ein weiterer Abschnitt des internetbasierten Präventionsprogramms (Hochschule Fulda und Landesstelle Jugendschutz Niedersachsen 2014) bezieht sich auf das Thema „Wenn die Beziehung stresst“ mit den Unterpunkten „Alles kontrollieren […] Eifersüchtig sein […] Unterschiedliche Interessen haben […] Schluss machen […] Liebeskummer haben […]“. Wird durch die Kontrolle die persönliche Freiheit eingeschränkt, müssen ebenfalls Grenzen aufgezeigt werden. Das Thema der Eifersucht wird problematisiert und empfohlen, mit der Partnerin/dem Partner darüber zu sprechen. Die weiteren Unterpunkte „Schluss machen“ und „Liebeskummer“ haben beziehen sich auf die faire Beendigung einer Beziehung und Tipps zum Umgang mit Liebeskummer.

Als letzter Punkt soll im Überblick über das Präventionsprogramm „Was geht zu weit?“ (Hochschule Fulda und Landesstelle Jugendschutz Niedersachsen 2014) auf die Hilfestellung zum Zugang zu Beratungs-/Unterstützungsangeboten eingegangen werden. Zum einen werden betroffene Jugendliche in der Rubrik „Hilfe suchen/Beraten lassen“ selbst angesprochen, zum anderen werden auch Hinweise für Mitwissende gegeben. Beratungsstellen bundesweit sind auf einer interaktiven Landkarte verzeichnet. Durch einen „Klick“ auf das entsprechende Bundesland erscheint eine Übersicht der jeweiligen Beratungsstellen. Verschiedene Hilfsangebote wie Beratungsstellen, Frauenhäuser oder Hilfetelefonen werden erklärt, das Prozedere der Kontaktaufnahme und der Verlauf der Beratung vorgestellt. Dieser Bereich gibt den Jugendlichen Informationen darüber, wie eine Beratung konkret aussehen kann und nimmt ihnen mögliche Unsicherheiten. Die Rubrik zum Thema „Erstes Date“ soll an dieser Stelle nicht weiter ausgeführt werden, da diese Themen nicht im Fokus der

vorliegenden Arbeit sind. Es soll nur erwähnt werden, dass auch hier eine respektvolle Annäherung an das Mädchen/den Jungen bei der ersten Verabredung empfohlen wird.

Insgesamt sind in diesem virtuellen Präventionsprojekt relevante Informationen für Jugendliche zum Themenbereich „Gewalt in Teeangerbeziehungen“ sehr jugendgerecht aufbereitet worden. Durch die Vielfalt der Medien wie Text, Podcast oder auch Film wird ein Anreiz geboten, sich vertiefend auseinanderzusetzen. Jugendliche können so ihre eigene Beziehung überprüfen und werden darin bestärkt, Probleme anzusprechen und Grenzen zu ziehen. Sie können sich die Seiten für sich allein ansehen und nachdenken, ohne gleich mit anderen darüber sprechen zu müssen, wie es z. B. in einem Unterrichtsprojekt der Fall ist. Gleichzeitig erleben sie dadurch keinen persönlichen Kontakt z. B. zu einem Mitarbeiter/einer Mitarbeiterin aus einer Opferschutzeinrichtung oder Beratungsstelle, die sie individuell anfragen könnten. Eine Einbindung dieses Internetportals in einen Projekttag an Schulen oder in Einrichtungen der Jugendhilfe empfiehlt sich, damit mit den Informationen auch Fachkräfte verbunden werden, die aufmerksam und beratend zu dem Thema zur Verfügung stehen.

8.3.4 Gewalt in partnerschaftlichen Beziehungen

(Lernprojekt)

Das Lernprojekt „Gewalt in partnerschaftlichen Beziehungen“ wurde 2011 vom Projektträger Kurdistan Kultur- und Hilfeverein e. V. Berlin (KKH e. V.) in Kooperation mit der Berliner Interventionszentrale bei häuslicher Gewalt (BIG e. V.) und dem für die Umsetzung verantwortlichen Kooperationspartner „Berliner Institut für Soziale Kompetenz & Gewaltprävention e.V.“ durchgeführt. Ausgehend von der Prämisse, dass Häusliche Gewalt ein gesellschaftliches Problem darstellt, welches alle sozialen Gruppen betrifft (vgl. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2004; Barter et al. 2009), wurde ein Konzept für einen zweitägigen Workshop für Schülerinnen und Schüler ab der neunten Klasse entwickelt, umgesetzt und dokumentiert. Inhalte des Workshops werden in der Dokumentation (Kurdistan Kultur- und Hilfeverein e.V. 2011) wie folgt aufgeführt

- Merkmale respektvoller Partnerschaften
- (Er)Kennen der eigenen Werte, Bedürfnisse und Wünsche in einer Liebesbeziehung
- Macht und Kontrolle in Liebesbeziehungen erkennen
- Umgang mit Gefühlen wie Eifersucht, Wut und Einsamkeit
- konstruktiver Umgang mit Konflikten in Beziehungen

- Kennzeichen und Hintergründe von Gewalt in Beziehungen erkennen
- Unterscheidung verschiedener Gewaltformen lernen
- Geschlechterrollen hinterfragen
- Warnzeichen für Gewalt in Teenagerbeziehungen erkennen
- hilfreiches (aktives) Zuhören
- Verstehen, warum manche Menschen in Gewalt-Beziehungen bleiben
- Vermittlung von Informationen über das Hilfs- und Beratungsangebot sowie Präventions- und Interventionsmaßnahmen

Arbeitsmethoden waren Einzel-/Partnerinnen- bzw. Partner- und Gruppenarbeit sowie Übungen, Input, Gruppendiskussionen und Feedback. Als Ergebnis aus dem Workshop wird prosoziales Verhalten der Schülerinnen und Schüler untereinander als auch gegenüber den weiteren Beteiligten am Workshop (Workshop-Leitung, Lehrkraft, Sozialpädagoge), sowie ein respektvoller Umgang miteinander dokumentiert. Ein Feedback durch die Jugendlichen ergab, dass sie von den besprochenen Inhalten profitiert haben (Informationen, Hinweise und Tipps) und dass sie sich wünschen, dass mehr derartige Projekte an der Schule durchgeführt werden.

Über die Durchführung der Workshops hinaus werden vom Verein Kurzvorträge auf Elternabenden und in weiteren Einrichtungen für Eltern angeboten. Dem KKH e.V. ist besonders der gewaltfreie Umgang zwischen den Geschlechtern und in Familien ein Anliegen. Zusätzlich sollen Informationen über bestehende Hilfsangebote weitervermittelt werden. Beziehungen zwischen Jugendlichen sollen sich in diesem Kontext durch Gleichberechtigung, Gewaltfreiheit und Respekt auszeichnen.

Das Lernprojekt scheint – ausgehend von den Feedback-Ergebnissen – die auf einen Workshop bezogen sind, von den Schülerinnen und Schülern gut angenommen worden zu sein. Durch die Kombination von Workshop-Leitung, Klassenlehrkraft und sozialpädagogische Fachkraft der Durchführung wird den Jugendlichen signalisiert, dass dieses Thema ein Anliegen sowohl von Schule aber auch anderen Einrichtungen ist. Diskussionsergebnisse können von der Klassenlehrkraft weiter vertieft werden. Die Auflistung der Inhalte erscheint sehr lang und hätte sicher auch eine Projektwoche ausfüllen können. Besonders hervorzuheben im Ablauf ist die Reflexion auch von Machtstrukturen in Beziehungen (s. weiter oben Aufzählungspunkt 3) als auch das Erlernen konstruktiver Konfliktbewältigungsstrategien (Aufzählungspunkt 5). Die Ausübung von Macht als Basis von gewalthaltigen Beziehungsstrukturen wird sonst nicht explizit benannt, obwohl in der theoretischen Auseinandersetzung (siehe Kapitel 4) deutlich wird, dass ein Machtgefälle und die Ausnutzung desselben Gewalt befördern. Das Erlernen konstruktiver Konfliktlösungsstrategien ist ein hilfreicher Ansatz für Jugendliche. Gewaltfreie und deeskalierende

Lösungen müssen gerade in Paarbeziehungen (aber auch in anderen Kontexten) eingeübt werden, insbesondere in Beziehungen, in denen z. B. aus der Herkunftsfamilie solche Modelle fehlen. Wichtig für eine weitere Ausarbeitung der Konzeption sollte die Sicherung von Nachhaltigkeit sein, z. B. im Rahmen weiterer Besuche in den Klassen nach einem gewissen Zeitraum um erneut Gesprächsangebote zu machen und zu reflektieren, ob Hinweise umgesetzt werden konnten, bzw. darüber zu sprechen, wo Inhalte/Themen vertieft werden sollten. Dies kann nicht allein Aufgabe der Lehrkräfte sein, hier sind wiederum Expertinnen- und Experten aus Opferschutzeinrichtungen oder auch pädagogische Fachkräfte aus Einrichtungen oder Vereinen der Jugendhilfe gefragt.

8.3.5 Grenzgebiete

(Informations- und Fortbildungsangebot für pädagogische Fachkräfte, Elternarbeit, Theaterprogramm für Jugendliche)

„Grenzgebiete“ ist ein Präventionsprojekt der Landesstelle Jugendschutz Niedersachsen (LJS). Das Präventionsprojekt (Landesstelle Jugendschutz Niedersachsen 2013) kann sowohl in der Jugendarbeit als auch in Schulen genutzt werden und wird aktuell an verschiedenen Standorten in Niedersachsen durchgeführt. Die Konzeption und Umsetzung des Projektes wurde vom Niedersächsischen Ministerium für Soziales, Frauen, Familie, Gesundheit und Integration von 2010 bis 2012 finanziell gefördert. Neben dem Theaterprogramm gehören Fortbildungsveranstaltungen für Fachkräfte, Informationsveranstaltungen sowie eine Broschüre zu den Bestandteilen dieses Präventionsprojektes (Buskotte 2012, S. 16). Angesprochen werden sollen Jugendliche im Alter zwischen 13 und 16 Jahren. Der Fokus der theaterpädagogischen Arbeit liegt darauf, die Jugendlichen dafür zu sensibilisieren, Grenzen bei sich und anderen wahrzunehmen und zu respektieren. Weiterhin sollen Jugendliche durch die Teilnahme am Projekt dazu befähigt werden, sich in grenzüberschreitenden Situationen zu wehren und Hilfe zu holen. In den Fortbildungen für die Fachkräfte werden zum einen Vorschläge für Präventionsarbeit gegeben, zum anderen erhalten Fachkräfte Hinweise zum Umgang mit Grenzüberschreitungen. Eltern werden in Informationsveranstaltungen über die Hintergründe und Folgen sexualisierter Grenzverletzungen aufgeklärt (vgl. Buskotte 2012, S. 17). Es soll an dieser Stelle darauf hingewiesen werden, dass die Zuschreibung „Mehr Haltung als Event“ auf dieses Projekt bezogen durchaus angewendet werden kann. Durch die Wahl verschiedener Zugänge, Methoden und Zielgruppen der Präventionsarbeit kann eine veränderte Haltung zu (sexualisierter) Gewalt in

(Teenager)Beziehungen oder in anderen Interaktionskontexten erreicht werden, die sich auf die Beziehungsgestaltung Jugendlicher aber auch auf den Umgang der sie begleitenden Pädagoginnen und Pädagogen mit Grenzverletzungen unter Jugendlichen auswirkt. In der Erläuterung der Konzeption dieses Präventionsprojektes bezieht sich Buskotte (2012, S. 16) auf das Datenmaterial von Krahé, B. und Scheinberger-Olwig, R. (2002), hier aus einem Artikel von Krahé (2013, S. 18) wiedergegeben: „Nur 35.7% der weiblichen Jugendlichen hatten bislang keinerlei sexuelle Aggression erlebt, alle anderen bejahten zumindest eine der erfragten Formen unfreiwilliger Sexualkontakte". Weiterhin wird mit Barter (2010, S. 9) ebenfalls in dem Sinne argumentiert, dass „Young people's help-seeking strategies, which favour peers, need to be acknowledged in school-based intervention programmes aimed at reducing teenage partner violence […]", was wiederum für die Durchführung von Prävention an Schulen spricht. Neben Gewalterfahrungen in Cliquen, Beziehungen oder während Dates wird weiterhin das Thema der Gewalterfahrungen in Chats diskutiert, welches aber im Hinblick auf die vorliegende Arbeit an dieser Stelle nicht weiter ausgeführt werden soll. Generell weisen jedoch Lobermeier, Strobl und Buskotte (2013, S. 86) darauf hin, dass sich sexuelle Übergriffe häufig im Kontext von Beziehungen oder zumindest Bekanntschaften ergeben, auch hier wird das vertraute Umfeld als Interaktionsort benannt, der „Fremdtäter/die Fremdtäterin" nicht als Regelfall gesehen. Situationen, die durch Gruppendruck geprägt sind, sowie die Angst, bei nicht den Gruppenanforderungen entsprechendem Verhalten aus den Bezugsgruppen ausgeschlossen zu werden, erhöhen die Gefahr, Gewaltwiderfahrnisse zu erleben.

Ein wichtiger Aspekt für diese Art der Präventionsarbeit scheint jedoch die Benennung der Gratwanderung zwischen dem Akzeptieren von dem Jugendalter angemessenen Risikoverhalten und der Aufgabe des Schutzes Jugendlicher vor Gewaltwiderfahrnissen (Buskotte 2012, S. 17) zu sein. Das Abwägen der Eingriffsnotwendigkeit ist für die die Jugendlichen begleitenden Eltern und pädagogischen Fachkräften eine schwierige Aufgabe. Ebenso ist es für die Jugendlichen schwer, das angemessene Handeln im (Spannungs)Feld zwischen dem Ausprobieren sexueller Annäherungen und dem Wahrnehmen und Einhalten von Grenzen zu erlernen. In diesem dargelegten Problemfeld kann mit dem Präventionskonzept GRENZGEBIETE pädagogisch gearbeitet werden.

Zu den verschiedenen Zugängen zu den Zielgruppen gehört unter anderem das Theaterstück „Ein Tritt ins Glück" der theaterpädagogischen Werkstatt Osnabrück. Das Theaterstück zeigt die Suche von vier Teenagern nach Glück und Liebe. Die Teenager sind – wie Jugendliche in der Adoleszenz beschrieben werden – „[…] provozierend und selbstbewusst, sehnsüchtig und unsicher,

hoffnungsvoll und verletzbar“ (Buskotte, A. 2012, S. 17). Im Verlauf der Handlung beginnen die Jugendlichen, zu flirten, sich zu verabreden und zu lieben. Dabei kommt es zu Grenzverletzungen. Im Anschluss an das Stück werden einzelne Szenen mit den Darstellenden in Workshops besprochen und reflektiert. Durch die theaterpädagogische Arbeit sollen die Teenager Impulse dafür erhalten, ihre Grenzen klar zu benennen. So kann die für jede/n Jugendlichen subjektive Grenze zwischen Spaß und Gewalt erfahrbar gemacht werden. Die Analyse der verbalen und nonverbalen Kommunikation in potentiell schwierigen (Gewalt)Situationen in dem Spannungsfeld sich entwickelnder (Liebes)Beziehungen hilft den Jugendlichen, für sich klare Worte und Handlungen zu finden, die Grenzverletzungen verhindern können. Durch die Weitergabe von Informationen und Methoden an Lehr- und Sozialarbeitskräfte können die Themen im Unterricht oder in Freizeitmaßnahmen für Jugendliche erneut behandelt und vertieft werden. Da sowohl Lehrpersonal als auch (Jugend)Sozialarbeitskräfte als Ansprechpersonen für die Jugendlichen fungieren können, müssen sie sensibel mit der Thematik der sexuellen Grenzverletzungen umgehen können (vgl. Langmeyer & Entleitner 2011). Sie müssen auch lernen, die Thematik anzusprechen und dadurch präventiv zu handeln. Durch die Verbreitung einer Broschüre zur Thematik können Erwachsene kompakt über das Thema der sexuellen Übergriffe unter Jugendlichen informiert werden und erhalten Handlungsempfehlungen und einen Überblick über Beratungsangebote. Buskotte (2012, S. 18) verweist auf die starke Resonanz auf das Präventionsprojekt GRENZGEBIETE, 2011 wurde es an 30 Standorten in Niedersachsen durchgeführt, für 2012 waren 50 weitere Veranstaltungen geplant. Das Projekt wird bezogen auf die Einschätzungen der Schülerinnen und Schüler extern evaluiert. Das Feedback durch die Lehrkräfte ergab, dass deren Wunsch neben den Informationen zur Thematik der sexualisierten Grenzüberschreitungen auch Hilfen zum Umgang mit betroffenen Jugendlichen umfasst. Dazu gehören Hinweise, welches Hilfesystem es vor Ort gibt, Kooperation und Vernetzung sollten im Hinblick auf den Ausbau von Unterstützungsmaßnahmen angeregt werden. Die Ergebnisse der externen Evaluation werden von Lobermeier et al. (2013, S. 89) insbesondere bezogen auf die Erfahrungen aus dem Theaterstück vorgestellt. Teilgenommen haben an der Evaluation im Zeitraum September 2011 bis September 2012 2095 Schülerinnen und Schüler der siebten bis zehnten Klassen. Der Fragebogen wurde im Anschluss an das Theaterstück und die Workshops ausgeteilt. Entsprechend den Angaben von Lobermeier et al. (2013, S. 89) sind Mädchen und Jungen in der Stichprobe in etwa gleich verteilt: weiblich 48,21%, männlich 48,45%. In der Verteilung der Schulformen ergibt sich folgendes Bild: 39% Realschule, 23% Gymnasium, 21% Hauptschule, 8% Gesamtschule, 4% Förderschule, 3% Berufsschule, 2%

keine Antwort (ebd.). Insgesamt ergibt sich eine positive Bewertung des Theaterstücks „36,42% stimmen der Aussage, dass das Theaterstück sich für sie gelohnt hat, voll und ganz und 43,44% stimmen der Aussage eher zu“ (Lobermeier et al. 2013, S. 90). Auch die Nachbereitung in den Workshops ergibt ein ebenso positives Bild: 81,86% der Schülerinnen und Schüler bewerten die Veranstaltung als „[…] interessant und lebendig […]“ (ebd. S. 91). Die Nachfrage nach der emotionalen Beteiligung der Schülerinnen und Schüler bei dem inszenierten sexuellen Übergriff gegen eine Figur aus dem Theaterstück macht nach Lobermeier et. al. (2013, S. 93) deutlich, dass durch das Ansehen des Stückes auch Mitgefühl hervorgerufen wurde: 80,67% stimmen der Aussage voll und ganz sowie eher zu, dass sie Mitgefühl mit dem Opfer des sexuellen Übergriffs empfunden haben. Es sollen an dieser Stelle nicht alle ausführlich dargestellten Ergebnisse dargelegt werden, sondern ein Eindruck der Akzeptanz dieses Projektes bei der Zielgruppe vermittelt werden. Weitere Fragestellungen aus dem Fragebogen enthielten Einschätzungen, ob bestimmte Handlungsweisen bereits einen sexuellen Übergriff darstellen und sollten so die Sensibilisierung der Schülerinnen und Schüler für das Thema erfassen. Zentral für die Reflexion und Bewertung der Ergebnisse scheint die Erarbeitung weiterer Aspekte für die Prävention zu sein. Lobermeier et al. (2013, S. 98) sprechen hier insbesondere die Problematik an, dass Jugendliche in der Regel nicht über sexuelle Übergriffe sprechen, bzw. dieses nur gegenüber Freundinnen und Freunden tun. Hier regen sie an, weiter daran zu arbeiten, dass über das Thema auch mit erwachsenen Unterstützenden gesprochen werden kann und darauf hinzuwirken, dass Jugendliche sich öffnen. Nach Ansicht der Autorenschaft muss dazu in den gesellschaftlichen Sozialisationsinstanzen aber auch im nahen Umfeld der Jugendlichen ein Bewusstsein über die Verletzungen durch sexualisierte Übergriffe geschaffen werden. Erwachsene müssen offen sein für Aussprachen. Jugendliche müssen darin unterstützt werden, Hilfsangebote wahrzunehmen. Dazu müssen diese den Jugendlichen vermittelt werden, möglichst unterschiedliche Angebote für verschiedene Vorlieben des Zugangs zu Beratung. Prävention sollte immer mit der Vermittlung der Wege in Beratung verknüpft sein. Gleichzeitig sollten Hemmnisse wie Ängste vor Beratung thematisiert werden, indem Fachkräfte sich und ihre Beratungsansätze vorstellen, damit ein Weg aus dem Dilemma des Wissens um das Phänomen der sexuellen Übergriffe unter Jugendlichen und der mangelnden Bereitschaft Jugendlicher, tatsächliche eine Beratungsstelle aufzusuchen, herausgefunden werden kann. Prävention sollte dazu beitragen, „[…] die vorhandene Bereitschaft der Hilfeeinnahme auf der Verhaltensebene zu verfestigen“ (S. 98).

8.3.6 Spaß oder Gewalt? Sexuelle Gewalt unter Jugendlichen

(Lernplattform – Webseite)

Die Webplattform „Spaß oder Gewalt?" wurde von Cristina Perincioli mit Beratung durch Anita Heiliger und unter Projektleitung von Cecilia Rentmeister in den Jahren 2005 und 2006 produziert und startete im Herbst 2006 (vgl. Jähnert 2011). Dieser Webplattform zugrunde liegen die folgenden Ergebnisse

> In Deutschland wird sexueller Missbrauch (Vergewaltigung von Kindern) am häufigsten von (der Altersgruppe der) 14-16-jährigen Jungen begangen. Auch bei Sexualdelikten gegenüber Erwachsenen und Jugendlichen hat die Gruppe der 14-16-Jährigen einen höheren Tatverdächtigenanteil als die junger Männer (21-25 Jahre). (Perincoli n.d.)

Auch Elz (2004, S. 3) weist in ihrem Artikel zum Forschungsstand über sexuell deviante junge Menschen auf die höchste Tatverdächtigenbelastungszahl bei Jugendlichen dieses Alters hin. Konstruiert ist die Webplattform als ein interaktives Portal, unterteilt in drei Bereiche, einmal mit Informationen, einem Test und Videos für Mädchen, auf der anderen Seite ähnlichen Tools für Jungen und einem Bereich, der als Gruppenarbeit angelegt ist. Genutzt werden kann die Webplattform in der Schule und in Freizeiteinrichtungen für Jugendliche ab 12 Jahren, natürlich kann aber auch jede Jugendliche und jeder Jugendlicher sie selbstständig im Internet aufrufen und sie sich anschauen bzw. darüber interaktiv zu Informationen gelangen. Besonders effektiv kann die Webplattform von z. B. Sozialarbeitskräften im Kontakt mit Jugendlichen als z. B. ein Einstieg über Gespräche zur Thematik sexualisierte Übergriffe unter Jugendlichen in der Präventionsarbeit genutzt werden. Auch für den Bereich der Gewalt allgemein in Teenagerbeziehungen bieten sich einige Arbeitsschritte an, wie z. B. der interaktive Partnertest für die Mädchen „Manchmal ist mein Freund richtig gemein zu mir." (Perincioli n.d.). Jugendliche erhalten durch die interaktive Auseinandersetzung mit den verschiedenen Bereichen der Webplattform fundierte Kenntnisse über Art und Ausmaß sexualisierter Übergriffe unter Jugendlichen wie auch Hinweise, was sie zu ihrer Selbstverteidigung tun können. Sowohl Mädchen als auch Jungen werden zum Nachdenken über Geschlechterrollen angeregt. Sie können in Gruppenarbeiten z. B. im Unterricht oder in einer Freizeiteinrichtung Regeln diskutieren und sich über Grenzwahrung und Grenzsetzung austauschen. Besonders hervorzuheben sind die Texte, mit denen manche Spielelemente hinterlegt sind (wie im Partnertest für die Mädchen), hier können z. B. Mädchen nachlesen, wie es zu gewalttätigen Übergriffen durch Jungen kommen kann und was sie dagegen tun können. Sie werden auch darüber informiert, dass Übergriffe der unterschiedlichsten Art jedes vierte Mädchen treffen. Sie erfahren etwas über

Gewalt in Beziehungen und darüber, dass Jungen, die ein eher tradiertes Bild von Frauen/Mädchen haben, eher zu Gewalt neigen. Auch wird das Thema der Eifersucht im Text reflektiert und somit das Nachdenken über diese Problematik angestoßen (Perincioli n.d.). Aus Gründen der Begrenzung in dieser Arbeit sollen nicht alle einzelnen Bereiche betrachtet werden, es ist im Hinblick auf das Thema der Gewalt in Teenagerbeziehungen wichtig, dass es in allen Arbeitsschritten für die Mädchen („Manchmal ist mein Freund richtig gemein zu mir“, „Partnertest“ und „Selbstverteidigung“) und für die Jungen („Wie cool muss ein Mann sein?“, „Wann ist es eine Vergewaltigung?“) enthalten ist. Die Übungen zur Selbstverteidigung können gegen jegliche Art der Übergriffe angewendet werden und sind ausführlich und verständlich erklärt. Nach Ansicht der Autorin dieser Arbeit bietet die Webplattform zur Prävention sexualisierter Gewalt gute Tools, mit denen Jugendliche einen Zugang zum Thema finden können. Wichtig ist die Schaffung von Möglichkeiten des pädagogisch angeleiteten Austausches für die Jugendlichen in geschlechtshomogenen Gruppen zu den Erfahrungen mit dem Programm, um eigene Erfahrungen einbringen zu können. Die Grenze zwischen Spaß und Gewalt ist zwar für jede und jeden individuell, doch gibt es auch Regeln, auf die sich z. B. in einer Schulklasse oder einer Freizeitgruppe im Austausch geeinigt werden kann. Und es gibt Formen sexualisierter Übergriffe, bei denen es nicht mehr um Deutungsspielräume geht, in denen Jugendliche als Verletzte auf die rechtlichen Möglichkeiten und jugendliche Täterinnen und Täter auf die rechtlichen Konsequenzen hingewiesen werden müssen.

8.3.7 Vergleich der aufgeführten Präventionsprojekte

Die sechs angeführten Projekte weisen insbesondere hinsichtlich ihrer Formate Unterschiede auf. Die Zielgruppen ähneln sich, inhaltlich gibt es verschiedene Schwerpunktsetzungen im Themenfeld Gewalt/Gewaltprävention.

Heartbeat

- Informations- und Fortbildungsangebot für pädagogische Fachkräfte, Elternarbeit, Workshops und Projekttage für Jugendliche (14-19 Jahre)
- Fokus: Gewalt in Beziehungen (DER PARITÄTISCHE Baden-Württemberg 2010)

Echt krass

- Fortbildungsangebot für pädagogische Fachkräfte, Elternarbeit, Interaktive Wanderausstellung für Jugendliche (ab Klasse 8 – d. h. 13/14 Jahre)
- Fokus: Sexuelle Übergriffe unter Jugendlichen (Petze Institut für Gewaltprävention gGmbH n.d.)

Was geht zu weit?

- Internetportal – Webseite (Mädchen, junge Frauen, Jungen, junge Männer)
- Fokus: Grenzverletzungen in Beziehungen, Freundschaften und Dates (Hochschule Fulda & Landesstelle Jugendschutz Niedersachsen 2014)

Gewalt in partnerschaftlichen Beziehungen

- Lernprojekt (Jugendliche, keine Altersangabe, Workshop Bericht aus Projekt mit 11. Klasse) Fokus: Gewalt in partnerschaftlichen Beziehungen (Kurdistan Kultur- und Hilfeverein e.V. 2011)

Grenzgebiete

- Informations- und Fortbildungsangebot für pädagogische Fachkräfte, Elternarbeit, Theaterprogramm für Jugendliche (13 bis 16 Jahre)
- Fokus: Sexuelle Übergriffe unter Jugendlichen (Landesstelle Jugendschutz Niedersachsen 2013)

Spaß oder Gewalt?

- Lernplattform – Webseite (Mädchen und Jungen ab 12 Jahren)
- Fokus: Sexualisierte Gewalt Jugendlicher (Perincoli n.d.)

In drei der Projekte (*Heartbeat, Echt krass, Grenzgebiete*) werden Informationen an verschiedene Zielgruppen wie pädagogische Fachkräfte, Eltern und Jugendliche weitergegeben. Jugendliche (hier im Fokus der Analyse) erhalten dabei die Möglichkeit, die Themenfelder auch interaktiv zu erfassen, sei es durch interaktive Methoden in Workshops (auch zum Theaterprogramm) oder eine interaktive Ausstellung. Durch die Kommunikation in Gruppen erweitert sich der Reflexionsraum für die Jugendlichen, sie werden für das Thema (sexualisierte) Gewalt in Beziehungen (Freundschaften/Dates) sensibilisiert. Sie erhalten Informationen zu Gewaltformen oder Grenzverletzungen sowie zu Hilfsangeboten. In Schulen oder Einrichtungen der Jugendhilfe kann eine Kultur des Hinschauens und Eingreifens bei Grenzverletzungen und eine gemeinsame Haltung zu gewaltförmigen Übergriffen befördert werden. Das Lernprojekt *Gewalt in partnerschaftlichen Beziehungen* kann ebenfalls einen bewussten Umgang mit Grenzen von Jugendlichen in ihren partnerschaftlichen Beziehungen unterstützen, hier wird auf die Einbindung von Multiplikatorinnen und Multiplikatoren hingewiesen, sie haben eine ähnliche Funktion wie fortgebildete pädagogische Fachkräfte und informierte Eltern.

Als Altersgruppe der Jugendlichen/jungen Menschen, die durch die Projekte angesprochen werden soll, kristallisiert sich die Altersgruppe ab 12 Jahren (*Spaß oder Gewalt?*) bis hin zu jungen Frauen/jungen Männern (*Was geht zu weit?*) heraus, mit einem Fokus ab 13/14 Jahren. Inhaltlich gibt es zwei

Schwerpunkte, zum einen Präventionsprojekte, die den Schwerpunkt auf sexualisierte Übergriffe unter Jugendlichen bzw. in Beziehungen setzen (*Echt krass, Grenzgebiete, Spaß oder Gewalt?*) und denen, die den Fokus auf Gewalt allgemein in partnerschaftlichen Beziehungen haben (*Heartbeat, Gewalt in partnerschaftlichen Beziehungen*) oder bezogen auf alle Formen von Grenzüberschreitungen – körperliche, sexualisierte, psychische – wie die Webseite *Was geht zu weit?*. Letztendlich jedoch verfolgen alle Präventionsprojekte in der Aufforderung, eigene Grenzen zu setzen und zu benennen, sowie die Grenzen anderer Interaktionspartnerinnen bzw. -partner oder Beziehungspartnerinnen bzw. -partner zu respektieren, ein gemeinsames Ziel. Die enge Verbindung und der häufig fließende Übergang der verschiedenen Gewaltformen – psychische Gewalt, körperliche Gewalt und sexualisierte Gewalt – wird in den meisten Präventionsprojekten deutlich hervorgehoben.

Zwei Präventionsprojekte sind als Webseiten produziert: *Was geht zu weit?* sowie *Spaß oder Gewalt?*. Sie unterscheiden sich darin, dass die Webseite *Was geht zu weit?* als eine Seite zur Information über verschiedenen Formen von Grenzüberschreitungen in Beziehungen oder Dates sowie den Zugang zu Beratungs- und Hilfsangeboten von Jugendlichen allein genutzt werden kann, wohingegen die Webseite *Spaß oder Gewalt?* darüber hinaus auch Angebote der Gruppenarbeit (in Schulen oder anderen Einrichtungen für Jugendliche) bereit hält. Die Bedeutung der Bereitstellung von Informationen in Form von Webseiten für Jugendliche zu persönlichen Problemen wird deutlich, wenn ein Ergebnis der JIM-Studie 2015 (JIM: Jugend, Information und (Multi)Media) des Medienpädagogischen Forschungsverbundes Südwest (MPFS) herangezogen wird. Nach Angaben aus der JIM-Studie 2015 holen sich 66% der befragten 12-19 jährigen Jugendlichen (n=1040) im Internet Infos zu einem aktuellen persönlichen Problem (JIM 2015). Die Informationen zum Thema der Gewalt in Beziehungen Jugendlicher werden über die beiden o. g. Webseiten gut vermittelt, durch interaktive Elemente in der Nutzung werden die Jugendlichen motiviert, sich intensiver mit den Themen auseinanderzusetzen. Sicher können die beiden Webseiten auch flankierend in Präventionsprojekten eingesetzt werden, die im Format von Workshops oder Projekttagen stattfinden. Jugendliche können in den Webseiten für sich allein sie interessierende Inhalte vertiefen und sich ggfs. durch angegebene Hilfsangebote einen Zugang zu Beratung Erschließen.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, das es bereits zum jetzigen Zeitpunkt eine Reihe verschiedener Präventionsprojekte zum Themenbereich Gewalt in Teenagerbeziehungen gibt, die gerade durch ihre Ausgestaltung als Projekte für pädagogische Fachkräfte, Eltern und die Jugendlichen für einen Rahmen sorgen, in dem die verschiedenen Ansprechpersonen für die Jugendlichen sowie die Jugendlichen selbst, Informationen und Beratung erhalten

können. Besonders nachhaltig sind die Projekte, die im Kontext von Schulen angesiedelt sind, da hier durch die Weiterbeschäftigung und Intensivierung der inhaltlichen Auseinandersetzung mit der Thematik auch ein Wandel von Haltungen zu der Frage von Gewalt in Teenagerbeziehungen bei Jugendlichen und Lehrkräften befördert werden kann. So schließt sich an dieser Stelle der Kreis zur Einleitung in Kapitel 8.3 die Förderung einer klaren Haltung bei Schülerinnen und Schülern, pädagogischen Fachkräften, Eltern und selbstverständlich bei den Durchführenden von Präventionsmaßnahmen zu Gewalt in Beziehungen: „Gleichzeitig müssen besonders pädagogische Einrichtungen strukturell und in ihrer Kultur des Umgangs miteinander so entwickelt werden, dass sie die Herausbildung gewalthinderlicher Handlungsdispositionen und -ressourcen fördern“ (Brockhaus & Kolshorn 2013, S. 69). Damit unabdingbar verbunden ist die Reflexion von Geschlechterrollenstereotypen bei den Jugendlichen, den sie begleitenden Erwachsenen sowie denjenigen, die im pädagogischen Umfeld mit ihnen arbeiten. In schulischen Sozialisationsprozessen u. U. erworbene Geschlechterrollenstereotype wie z. B. die Frage nach dem mehr oder weniger ausgeprägten Empathievermögen bei Mädchen oder Jungen, die Zuschreibungen bestimmter Eigenschaften zu dem einen oder anderen Geschlecht, erschwert einen emanzipatorischen Ansatz in der Präventionsarbeit, der für beide (biologischen) Geschlechter gelten sollte. Um diesen Reflexionsprozess bei den Jugendlichen anzustoßen bedarf es auch hier einer geschlechtersensiblen Pädagogik sowie einem Bewusstsein für die soziale Konstruktion der Kategorie Geschlecht. Die Erweiterung von Handlungsräumen in tradierten Geschlechterrollen bzw. die Eröffnung von neuen Möglichkeitsräumen im Aushandlungsprozess von jugendlichen Liebesbeziehungen verbunden mit der Förderung einer emanzipatorischen und selbstbewussten Haltung sollten Grundannahmen in der präventiven Arbeit mit Jugendlichen sein.

8.4 Präventionsprojekt „Gegen Gewalt in Teenagerbeziehungen“ (Unterrichtseinheit): theoretische Hintergründe und Kontext der praktischen Umsetzung[1]

Die dem Konzept des Präventionsprojektes „Gegen Gewalt in Teenagerbeziehungen“ zugrundeliegenden wissenschaftlichen Erkenntnisse und der

1 Das Frauenhaus Verden begrüßt die Durchführung von Präventions-Workshops zum Thema "Gegen Gewalt in Teenagerbeziehungen" nach dem vom Frauenhaus Verden entwickelten Konzept, wie es in diesem Buch veröffentlicht ist. Für pädagogische Fachkräfte, die nach diesem Konzept arbeiten wollen, ist eine Teilnahme an einer entsprechenden, jährlich stattfindenden Fortbildung durch das Frauenhaus Verden erwünscht.

Kontext der praktischen Einführung dieser gewaltpräventiven Maßnahme in einem Landkreis in Norddeutschland werden im Folgenden dargelegt. (Ergebnisse der Gruppenarbeiten der Schülerinnen und Schüler aus den Unterrichtseinheiten des Präventionsprojektes wurden teilweise auch als Datenquellen für die Forschungsfragestellungen verwendet.)

Das Präventionsangebot für die Klassen 7 bis 10 aller weiterführenden Schulen richtet sich an Schülerinnen und Schüler aus Oberschulen, Gymnasien und (Förder)Schulen der unterschiedlichen Ausrichtungen. Die Präventionsmaßnahme ist als Unterrichtseinheit strukturiert und wird inhaltlich als auch zeitlich den Erfordernissen von Schulunterricht angepasst. Aufbauend auf den Ergebnissen der in Kapitel zwei dieser Arbeit dargelegten Studien zum Vorkommen von Gewalt in Teenagerbeziehungen (vgl. Blättner et al. 2013 sowie Krahé und Scheinberger-Olwig 2002) kann festgehalten werden, dass, wie auch Blättner et al. (2013) fordern, Präventionsarbeit in diesem Feld dringend notwendig ist, um Gewalterfahrungen und die daraus resultierenden psychischen und sozialen Folgen für Jugendliche bestenfalls ganz zu verhindern oder generell zu reduzieren. Zur Rekapitulation: in der in Hessen durchgeführten Querschnitt-Studie von Blättner et al. (2015, S. 175) wird angegeben, dass 65,7% der Mädchen und 60,1% der Jungen mit Dating-/Beziehungserfahrungen mindestens einmal eine Form von Grenzüberschreitung oder Gewalt erlitten haben. Blättner et al. (2015) führen aus, dass die Mehrheit der in ihrer Studie befragten Mädchen und Jungen in den Klassenstufen 8 oder 9 die ersten gewalttätigen Handlungen oder Grenzüberschreitungen erlebt haben. Bezogen auf emotional schwierige Situationen sind es 58,4% der Mädchen und 54,6% der Jungen, bei Erfahrungen sexualisierter Gewalt 70,2% bei den Mädchen und 60% bei den Jungen, die diese ersten Gewalterfahrungen in den o. g. Klassenstufen machen (vgl. S. 176). Zu den psychischen und sozialen Folgen von Gewalterfahrungen in Teenagerbeziehungen für betroffene Mädchen und Jungen werden auf der Homepage der Fachhochschule Fulda in einem Beitrag von Blättner (2012) die folgenden Auswirkungen beschrieben: „Gewalterfahrungen haben vor allem für Mädchen weitreichende Konsequenzen: Essstörungen und erhöhter Konsum von Nikotin, Alkohol und Drogen, riskantes Sexualverhalten, Schulabbruch aufgrund psychischer Probleme, Suizidalität, ungewollte Schwangerschaften und sexuell übertragbare Erkrankungen sind als mögliche Folgen in internationalen Studien gut belegt“.

Blättner et al. (2015, S. 173 ff.) legen weiterhin dar, dass in der Altersgruppe der 14-18 jährigen Mädchen und Jungen in der Befragung 17%-22% der Mädchen und 12%-20% der Jungen angeben, dass sie die folgenden Auswirkungen der Grenzüberschreitungen oder Gewalterfahrungen wie z. B.

- Verminderung der Fähigkeit, sich zu konzentrieren
- Probleme beim Lernen

- Veränderungen in den Gewohnheiten im Ess- und Trinkverhalten
- Auftreten suizidaler Gedanken
- Beenden der Beziehung

bei sich wahrgenommen haben. Blättner et. al (2015, S. 176) stellen weiterhin Gemeinsamkeiten und Unterschiede in den Gewaltfolgen bei Jungen und Mädchen fest: Probleme mit der Konzentration und auch das Beenden der Beziehungen wird von beiden Geschlechtern gleichermaßen genannt, wobei es bezogen auf die Zahlen zum Auftreten suizidaler Gedanken Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen gibt. Sind es bei den Jungen 12,1%, berichten 16,9% der Mädchen über diese Folge aus der Gewalterfahrung. Gravierender ist der Unterschied bezüglich veränderter Gewohnheiten so z. B. beim Essen und Trinken. Hier gaben 21,9% der Mädchen im Vergleich zu 13,4% der Jungen eine Veränderung an. In der Befragung von Blättner et al. (2013) konnten in einem zusätzlichen offen gestalteten Textfeld weitere Auswirkungen von Gewalterfahrungen genannt werden. Mädchen haben darin Rückzug, Verschlossenheit, Vertrauensverlust, Angst vor Körperlichkeit, vor Verletzungen und vor Beziehungen als weitere Folgen eingetragen. Jungen nutzten das offene Textfeld seltener. Zwei Jungen „[…] nannten im Kontext von emotional schwierigen Situationen: ‚anderes von mir gedacht'' ‚schneller in Abwehrhaltung gehen'" (Blättner et al. 2013, S. 6).

Eine frühzeitige Auseinandersetzung mit dem Thema ist erforderlich, um den Mädchen und Jungen Hinweise für gelingende partnerschaftliche Beziehungen zu vermitteln, aber auch für Grenzverletzungen zu sensibilisieren. Beziehungserfahrungen haben Mädchen im Alter von 14 bis 18 Jahren bezogen auf die Studie von Blättner (vgl. 2015) zu 78,4%, Jungen zu 74,9%. Dies entspricht in etwa den Klassenstufen 8-12. Aufgrund der hohen Prozentwerte kann davon ausgegangen werden, dass auch in der Klassenstufe 7 (13 Jahre +/-) bereits Beziehungen eingegangen werden. Die BRAVO Dr. Sommer Studie 2009 (Bauer Media Group et al. 2009) kommt in der für Deutschland repräsentativen Untersuchung zu dem Ergebnis, dass in 2009 bereits 42% der 13-jährigen Mädchen und 38% der 13-jährigen Jungen erste Beziehungserfahrungen haben. In der Stichprobe, die der Dr. Sommer Studie zugrunde liegt, sind insgesamt 1228 11-17-jährige Mädchen und Jungen mittels standardisierter persönlicher Interviews und für „intime" Fragen durch schriftliche Fragebögen befragt worden. Dafür wurden speziell geschulte junge Interviewer eingesetzt. Relevante Ergebnisse aus der Studie für die vorliegende Arbeit sollen kurz dargelegt werden, sie stehen im Zusammenhang mit der Entwicklung von Präventionsmaßnahmen wie der weiter unten beschriebenen Unterrichtseinheit „Gegen Gewalt in Teenagerbeziehungen". Wie bereits oben ausgeführt, gehen lt. der BRAVO Dr. Sommer Studie 2009 über ein Drittel der Jugendlichen im Alter von 13 Jahren die erste Liebesbeziehung ein, im Alter von 14 Jahren sind

es über die Hälfte aller Jugendlichen (64% der Mädchen und 52% der Jungen), im Alter von 15 Jahren zwei Drittel der Jugendlichen (63% der Mädchen und 63% der Jungen). Im Vergleich zur vorherigen BRAVO Dr. Sommer Studie 2006 geben lt. BRAVO Dr. Sommer Studie 2009 in der Untersuchungsgruppe die meisten Jugendlichen ihre ersten Beziehungserfahrungen zwischen 13 und 15 Jahren an, etwas früher als 2006. Dort war es zwischen 14 und 16 Jahren. Als eine „feste" Beziehung wird dabei von den Jugendlichen zu 77% („trifft voll und ganz zu") jene Form der Liebesbeziehung gewertet, in der beide Beziehungspartnerinnen bzw. -partner sich offen zu der Beziehung bekennen. Angaben zum Zeitrahmen der ersten Beziehungen werden ebenfalls erfragt und von drei Vierteln der Jugendlichen mit drei Monaten angegeben (vgl. Bauer Media Group et al. 2009).

Zusammenfassend lässt sich aus den Studienergebnisse rekapitulieren, dass ein Präventionsangebot zur Thematik der Gewalt in Teenagerbeziehungen durchaus in Klasse 7 begonnen werden kann und im Sinne der nachhaltigen Sensibilisierung bezüglich der eigenen Grenzen und der Vermittlung von Kenntnissen zum Umgang mit Gewalterfahrungen sowie zu Hilfsmöglichkeiten fortlaufend für weitere Klassen durchgeführt werden sollte. Zudem kann es sinnvoll sein, mittels eines erweiterten Konzeptes nach einem bestimmten Zeitpunkt die Thematik erneut aufzugreifen. Dazu eignet sich ein Zeitraum von zwei Jahren, Schülerinnen und Schüler insbesondere der Klassen 7 und 8 verfügen dann über deutlich mehr Beziehungserfahrungen (vgl. Bauer Media Group et al. 2009) als zum Zeitpunkt der erstmaligen Durchführung. Das im Folgenden vorgestellte Präventionsangebot für Schulklassen war daher für die Klassen 7-10 angedacht und wurde in den ersten zwei Jahren (2009-2010) auch für diese Klassen angeboten. Erfahrungen aus der praktischen Tätigkeit in den Klassen zeigten jedoch, dass entgegen der Studienergebnisse wenige Jungen der Klassenstufe 7 über Beziehungserfahrungen berichten konnten und daher Arbeitsschritte in Modulen mit erfahrungsbasiertem Anteil wenig sinnvoll erschienen. Das Angebot wurde daher im späteren Verlauf des Präventionsprojektes nicht mehr in Klasse 7 angeboten, dafür aber in außerschulischen Maßnahmen zur Qualifizierung Jugendlicher ohne Schulabschluss, in denen auch Jugendliche über achtzehn Jahren angesprochen werden konnten. Selbstverständlich kann Präventionsarbeit auch in der Vorwegnahme hier speziell von Beziehungserfahrungen durchgeführt werden und sicherlich haben insbesondere die Jungen der Klasse 7 auch von den Informationen zu Hilfsangeboten im Landkreis profitiert, es gibt jedoch eine andere Intensität der Lernerfahrung, wenn Lernen auf eigene Erfahrungen bezogen werden kann.

Warum wurde die Institution Schule für die Durchführung der Präventionsarbeit ausgewählt? Zum einen, da in Präventionsmaßnahmen in Schulen als wirksam erachtet werden (vgl. Blättner et al. 2015), zum anderen, da Schulen

die Thematik der Gewalt und Gewaltprävention in Curricula verankert haben. In Niedersachsen wird im Rahmen des „Werte und Normen“-Unterrichts in Klasse 9 und 10 die Behandlung des Themenfeldes Gewalt im Kerncurriculum für die Hauptschule in den Schuljahrgängen 5-10 vorgegeben (Niedersächsisches Kultusministerium 2009b, S. 30). Verschiedene Formen von Gewalt sollen von den Schülerinnen und Schülern benannt werden können. In Gesprächen mit Lehrerinnen und Lehrern im Vorfeld der Konzeption des Präventionsprojektes wurde es gerade von dieser Seite als besonders wünschenswert erachtet, die Thematik der Gewalt/Gewaltprävention auch durch „Praktikerinnen und Praktiker“ aus dem Feld der Anti-Gewalt-Arbeit an Schülerinnen und Schüler vermitteln zu lassen. So war und ist die Unterrichtseinheit „Gegen Gewalt in Teenagerbeziehungen“ an einigen Schulen explizit Teil des Unterrichtes im Fach „Werte und Normen“. Darüber hinaus war ein weiterer Grundgedanke, dass im Rahmen von Präventionsarbeit an Schulen viele Jugendliche erreicht werden können. Dies waren zwei Motive, die zu der Entscheidung beitrugen, die Unterrichtseinheit „Gegen Gewalt in Teeangerbeziehungen“ an weiterführenden Schulen in einem Landkreis in Norddeutschland zu planen und durchzuführen. Ein weiterer Vorteil einer Kooperation von Schule und Frauenunterstützungseinrichtung liegt darin, dass bei der Durchführung von gewaltpräventiven Maßnahmen an Schulen nicht nur die Jugendlichen selbst, sondern auch deren Unterstützungspersonen (pädagogische Fachkräfte, Schulsozialarbeitskräfte, Eltern) durch entsprechende Formate der Präventionsarbeit erreicht werden können. Neben den dargelegten Forschungsergebnissen ist es darüber hinaus erforderlich, die Erfahrungen von Praktikerinnen und Praktikern aus dem Arbeitsfeld der Gewaltprävention mit Jungen und Mädchen einfließen zu lassen, wie weiter unten beispielhaft an der sozialpädagogischen Arbeit im Frauenhaus Verden skizziert wird.

Welche strukturellen und persönlichen Gegebenheiten beeinflussten die Entwicklung des Konzeptes? Im Jahr 2008 gab es im Frauenhaus Verden, in dem das Präventionsprojekt entwickelt wurde, einen ersten Impuls zu einer vertieften Auseinandersetzung mit dem Thema „Gewalt in Teenagerbeziehungen“ durch einen Fachtag des Landespräventionsrates Niedersachsen mit dem Titel „(Sexuelle) Gewalt in Teenagerbeziehungen“. Die daraus resultierenden Anregungen und Ideen flossen in die Präventionsarbeit ein und mündeten in der Konzeption von Unterrichtseinheiten für die Klassen 7-10 aller weiterführenden Schulen. Zudem zeigten die Erfahrungen aus der praktischen sozialpädagogischen Arbeit mit Jugendlichen im Frauenhaus, als auch die Erfahrungen aus der Präventionsarbeit mit Mädchen in einer Mädchengruppe für die Klassen fünf und sechs an einer Förderschule mit dem Schwerpunkt Lernen und Sprache, dass ein Präventions-, Beratungs- und Interventionsbedarf besteht. Viele Mädchen, die mit ihren Müttern in der Opferschutzeinrichtung gelebt

hatten, suchten nach dem Auszug den Kontakt zu Mitarbeiterinnen, um über ihre ersten z. T. durch Gewalt geprägten Beziehungserfahrungen zu sprechen oder aber auch um Hilfe bei wiederholt auftretender Gewalt in einer neuen oder auch der alten Paarbeziehung der Mutter zu erhalten. Zudem gingen viele Anfragen zu diesem Themenfeld im geschützten Forum der Onlineberatung der des Frauenhauses angegliederten Beratungsstelle ein. Diese Onlineberatung hat als Zielgruppe Kinder und Jugendliche, die Zeuginnen und Zeugen häuslicher Gewalt werden. Einige junge Frauen, die als Kinder bereits mit ihren Müttern im Frauenhaus gelebt hatten, suchten diese in Krisensituationen in ihren aktuellen (spät)adoleszenten Liebesbeziehungen auf.

Ein erster Arbeitsschritt bestand von Seiten der Fachkräfte darin, für etwa zehn Mädchen der Klassen fünf und sechs an einer (Förder)Schule mit dem Schwerpunkt Lernen und Sprache eine Mädchengruppe zur Prävention von Gewalterfahrungen im sozialen Nahraum fortlaufend über ein Jahr anzubieten. Ebenso wurden erweiterte Gruppentreffen in den Ferien angeboten, um dem von den Mädchen geäußertem Beratungs- und Interventionsbedarf gerecht zu werden. Warum Klasse fünf und sechs? Für die (Selbst)Wahrnehmung der eigenen Kompetenzen im Umgang mit gewalthaltigen Situationen ist es für Mädchen (und selbstverständlich auch für Jungen, die aber in der Präventionsarbeit des Frauenhauses in diesem Gruppenangebot nicht im Fokus standen) wichtig, die eigenen Stärken und auch die Grenzen wahrzunehmen, bevor sie erste jugendliche Paarbeziehungen (er)leben. Brockhaus und Kohlshorn (2013) fassen diese Grundannahmen der Prävention bezogen auf sexualisierte Gewalt zusammen:

> Die Herausbildung eines guten Selbstbewusstseins, von Selbstwahrnehmung und sozialer Kompetenz sind wichtig für die Fähigkeit, sich selbst zu behaupten. Dies ist die Basis, um Nein zu sagen, sich zu wehren und zu helfen oder sich Gruppendruck nicht zu beugen. (S. 70)

Für die Klassen 7 bis 10 waren Unterrichtseinheiten angedacht und geplant, hier sollte der Fokus auf dem Thema „Gegen Gewalt in Teenagerbeziehungen“ liegen. Für die Durchführung der Unterrichtseinheiten wurde nach einem männlichen Kollegen gesucht, da bereits zu Beginn feststand, dass die Unterrichtseinheiten in einem gemischt-geschlechtlichen Team stattfinden sollen, um sowohl Mädchen als auch Jungen einen geschützten Raum für einen Austausch über problematische Beziehungserfahrungen mit einem gleichgeschlechtlichen Ansprechpartner/einer gleichgeschlechtlichen Ansprechpartnerin zu ermöglichen. Zudem konnten dadurch im Kontext geschlechtersensibler sozialpädagogischer Arbeit die Erfahrungen und Wünsche der Mädchen und Jungen aufeinander bezogen werden, damit diese mehr wechselseitiges Verständnis erwerben konnten. Zudem wurden den Jugendlichen

dadurch Modelle der Geschlechterrollenidentifikation angeboten. In Themenbereichen wie z. B. Cyber-Mobbing oder auch Date Raping oder K.O.-Tropfen kann es sinnvoll sein, diese auch für Mädchen und Jungen getrennt anzubieten. Hier kann ein gleichgeschlechtlich zusammengesetztes Team von Vorteil sein. Aus der Praxis des hier vorgestellten Präventionsprojektes kann die Erfahrung weitergegeben werden, dass nur sehr wenige Klassen diese nach Geschlechtern getrennte Gruppenarbeit eingefordert haben.

Eine pädagogische, psychologische oder sozialpädagogische Qualifikation sollte Voraussetzung für die Durchführung auf Seiten der Teamerinnen und Teamer sein. Die gewaltpräventive Arbeit erfordert Kennnisse über Formen und Folgen von Gewalt in Paarbeziehungen, sowie ein vertieftes Verständnis entwicklungspsychologischer Vorgänge in der Adoleszenz. Interventionen in kritischen Fällen im Rahmen der Präventionsarbeit wie z. B. das Äußern suizidaler Gedanken sowie die Einzelberatungen zu verschiedenen Gewalterfahrungen in Beziehungen sollten durch erfahrene Fachkräfte mit sozialpädagogischer oder psychologischer Weiterbildung z. B. im Feld der Opferberatung oder Traumapädagogik/-therapie durchgeführt werden.

Verortet sein sollten die Unterrichtseinheiten in den Klassenräumen der Mädchen und Jungen, diese bieten ein vertrautes Umfeld, durch die Anlehnung der zeitlichen Planung an die Unterrichtsstunden wird Verbindlichkeit und Struktur vermittelt. Lehrpersonal und Schulsozialarbeitskräfte können nach Einverständniserklärung durch die teilnehmenden Schülerinnen und Schüler an den Unterrichtseinheiten teilnehmen und das daraus entstandene Material für den Unterricht oder auch die sozialpädagogische Tätigkeit nutzen.

Didaktische Methoden wie eine Mischung aus Kleingruppenarbeit nach Geschlechtergruppen getrennt als auch gemeinsame Plenen, in denen die erarbeiteten Ergebnisse vorgestellt werden, führen dazu, dass sowohl der Intimität, die Jugendliche mit diesem Thema verbinden, Rechnung getragen wird, als auch dem Wunsch, mehr voneinander zu erfahren, Raum gegeben werden kann. Während der Unterrichtseinheit werden zudem in vielen Fällen Geschlechterrollen „inszeniert", die im Weiteren gut aufgenommen und gemeinsam in ihrer aktuellen Bedeutung und Wechselwirkung analysiert werden können. Dafür ist eine entsprechende Flexibilität sowohl im Konzept der Unterrichtseinheiten als auch bei den durchführenden Teamerinnen und Teamern unabdingbar. Ein weiterer wichtiger Aspekt, der im Vorfeld der Konzeption der Unterrichtseinheit diskutiert wurde und ebenfalls als Prämisse aufgenommen werden muss, ist die Reflexion der eigenen Haltung zu Gewalt. Jugendliche müssen in der Unterrichtseinheit im Präventionsangebot auch die Möglichkeit haben, mit den Teamerinnen und Teamern darüber zu diskutieren, was für sie „Gewalt" bedeutet. Die Haltung der Teamerinnen und Teamer den Schülerinnen und Schülern gegenüber sollte durch Geschlechtersensibilität

und Emanzipation als Werte gekennzeichnet sein und klare Grenzen darüber implizieren, wo sich z. B. ein bei einem oder bei einer als Spaß erlebtes Handeln zu einem Gewaltakt für den anderen bzw. die andere (weiter)entwickelt. Die Grenze, ab wann welche Interaktionen als Gewalt erlebt werden, kann vor allen Dingen durch das subjektive Empfinden des Gegenübers erfahren werden. Voraussetzung dafür ist das Wahrnehmen eigener und fremder Grenzen und ein respektvoller Umgang mit dem Gegenüber. Zieht eine Interaktionspartnerin oder -partner eine Grenze, muss diese in jedem Fall respektiert werden.

Nach der Konzeption der Unterrichtseinheiten wurde ein Flyer entwickelt und damit das kostenlose Angebot an alle weiterführenden Schulen im betreffenden Landkreis verschickt. Im Prinzip wurde damals davon ausgegangen, dass es kaum Rückmeldungen oder Anfragen geben würde, da die Schulen bisher in Bezug auf die Thematik „Häusliche Gewalt" eher wenig Interesse gezeigt hatten. Die Schulleitungen begründeten es damit, dass es schon so viele Themen, die sie in Rahmen von Schule bearbeiten müssten, gäbe, dass die Prävention zu „Häuslicher Gewalt" nicht an erster oder zweiter Stelle auf der Liste der Prioritäten stünde. Andere Vorannahmen gab es bei der Planung von Präventionsworkshops für Jugendliche zu dem Themenfeld „Häusliche Gewalt" von den Durchführenden des Präventionsprojektes „HERZKLOPFEN – BEZIEHUNGEN OHNE GEWALT" (Köberlein, Krohe-Amman & Sartingen 2013):

> Die Workshops führen wir vorzugsweise an Schulen durch. Anfangs befürchteten wir, mit dem scheinbar so privaten und individuellen Thema „Gewalt in Liebesbeziehungen" gar nicht in Schulen eingeladen zu werden. Schulische Gewaltpräventionsthemen fokussieren eher den Umgang von Kindern und Jugendlichen miteinander an der Schule selbst. (S. 80)

Mitte/Ende 2009 gingen entgegen dieser Vorannahmen sehr viele Anfragen nach der Durchführung der Unterrichtseinheiten im Frauenhaus Verden ein, da offensichtlich das Thema der Gewalt in Teenagerbeziehungen in allen Schulformen aktuell war und bis heute auch ist, wie die permanente Nachfrage nach Veranstaltungen zeigt. Es kamen und kommen Anfragen von Schulleitungen, Schulsozialarbeitskräften, Beratungslehrkräften, Klassenlehrerinnen und Klassenlehrern und auch aus den Reihen der Elternvertretung. Das Konzept wurde und wird auf Dienstbesprechungen vorgestellt, Unterrichtseinheiten werden durchgeführt und Elternabende gestaltet. Nur an einem Gymnasium teilte der Schulleiter mit, sie hätten dort gar keine Probleme mit Gewalt in Teenagerbeziehungen.

Das Konzept der Unterrichtseinheiten zur Prävention von Gewalt in Teenagerbeziehungen wurde im Jahr 2009 und 2010 von der Autorin dieser Arbeit gemeinsam mit einem Sozialarbeiter und Mediator aus dem Amt für Soziale Dienste des betreffenden Landkreises entwickelt und in über 40 Schulklassen

mit 600 Schülerinnen und Schülern durchgeführt. Mittlerweile wird das Projekt in einer Kooperation von Universität und Frauenhaus Verden fortgeführt, es sind ca. 20 weitere Schulklassen besucht worden, über 1000 Schülerinnen und Schülern nahmen an den verschiedenen Modulen teil. Studierende aus verschiedenen psychologischen Studiengängen der Universität wurden und werden qualifiziert, um nach ihrem Bachelorabschluss in Teams mit Sozialpädagoginnen aus dem Frauenhaus in Schulen diese Unterrichtseinheiten durchzuführen.

Eine Evaluation der Unterrichtseinheiten ist geplant und wird voraussichtlich Ende 2016/Anfang 2017 beginnen. Entwürfe für Evaluationsbögen sind im Anhang (Anhang C) zu finden. Es ist vorgesehen, die Evaluationsbögen vor und während der Durchführung der Unterrichtseinheit sowie drei Monate nach Abschluss einzusetzen. Der Evaluationsbogen vor der Durchführung der Unterrichtseinheit sowie nach drei Monaten wird von den Lehrkräften verteilt und eingesammelt, der Bogen direkt nach der Unterrichtseinheit von den Teamerinnen und Teamern. Die Evaluationsbögen dienen als Grundlage einer möglichen Überarbeitung der Module. Daher wurde vorerst auf die Berechnung von Gütekriterien verzichtet. Die Berechnung der Testgüte soll in einem nächsten Schritt erfolgen, damit die Kurz- und Langzeiteffekte zuverlässig ermittelt werden können. Repräsentativität ist zu Beginn der Evaluation nicht gegeben, erst wenn zuverlässige Resultate aus allen Altersgruppen und Schulformen sowie zu vorliegenden Beziehungserfahrungen erhoben wurden, kann die Repräsentativität geprüft werden. Die Evaluationsbögen befinden sich in Anhang C dieser Arbeit.

Es sei an dieser Stelle angemerkt, dass eine Konzeption von Unterrichtseinheiten als kurzzeitpädagogische Maßnahme nicht allein ausreicht, um Prävention nachhaltig durchzuführen. Die Einbindung des Themas Gewalt in Teeanagerbziehungen in Diskussionen in den verschiedenen Fächern an Schulen, in schulintern Projekttage, Elternabende oder Fortbildungen für die Lehrkräfte ist dringend erforderlich. Die Verstetigung der Präventionsmaßnahmen in Verbindung mit Beratungsangeboten und auch daraus resultierenden möglichen Interventionen der Jugendhilfe signalisieren gerade betroffenen Jugendlichen, dass sie mit ihren Erfahrungen ernst genommen werden.

8.5 Konzeption der Unterrichtseinheit im Präventionsprojekt „Gegen Gewalt in Teenagerbeziehungen“ – Praxisbeispiel

In dem Präventionsprojekt „Gegen Gewalt in Teenagerbeziehungen“ lernen die Mädchen und Jungen, wie sie aufbauend auf ihre Kompetenzen, gewalttätige Beziehungsmuster erkennen können und wie sie im darauffolgenden

Schritt diese Beziehungen beenden können. Ist es bereits zu gewalttätigen Übergriffen gekommen, erfahren sie, wo sie niedrigschwellige Hilfsangebote finden können. Eine Vermittlung durch Schulsozialarbeitskräfte, Beratungslehrkräfte oder Mitarbeiterinnen aus Frauenunterstützungseinrichtungen ist gewährleistet.

In der Konzeption der Unterrichtseinheit im Präventionsprojekt „Gegen Gewalt in Teenagerbeziehungen" im Rahmen der Präventionsarbeit des Frauenhauses Verden in Kooperation mit einer Universität sind verschiedenen Themenbereiche mit Selbsterfahrungsanteilen vorgesehen. Wie weiter oben ausgeführt, wird im Rahmen der Konzeption davon ausgegangen, dass ein persönlicher Bezug zum Thema eine nachhaltige Reflexion der diskutierten Inhalte bei den teilnehmenden Schülerinnen und Schülern befördert. Insgesamt ist daher für die Durchführung der Module (die Unterrichtseinheit umfasst zwei bis vier Module) eine interaktive und erfahrungsbasierte Ausrichtung die Grundlage der gemeinsamen Arbeit. Durch Interaktion und die Abfrage eigener Erfahrungen und Wünsche bezogen auf das Thema der ersten Liebesbeziehung können Erfahrungsräume erweitert und neue Denkmuster angeregt werden. Die folgenden Themenschwerpunkte werden in unterschiedlichen Settings und mit verschiedenen Methoden in den Schulklassen erarbeitet:

- Geschlechterrollenstereotype und ihr Einfluss auf Beziehungen
- Erwartungen an und Bedingungen für eine gut funktionierende Beziehung
- Entwicklung einer gewalttätigen Paarbeziehung
- Tipps und Umgang mit sich anbahnender Gewalt in einer Beziehung
- weiterführende Hilfen

Die Unterrichtseinheit wird in zwei bis vier Modulen (alle 45-minütig, angelehnt an die Dauer einer Schulstunde oder im Block á 90 Minuten) durchgeführt, je nach Wunsch der Personen, die das Angebot an ihrer Schule initiieren, zumeist sind dies erfahrungsgemäß Schulsozialarbeitskräfte oder Lehrerinnen und Lehrer. In den meisten der besuchten Klassen sind während der Durchführung der Unterrichtseinheiten die Lehrkräfte zeitweise anwesend. In der Hälfte der Klassen ebenfalls die Schulsozialarbeitskräfte.

Insgesamt werden mit der Anwesenheit von Bezugspersonen aus dem schulischen Kontext positive Erfahrungen gemacht, da diese dadurch für die Thematik sensibilisiert werden und mit den Schülerinnen und Schülern ggfs. weiterarbeiten können. Was die Arbeit in geschlechtsspezifischen Kleingruppen angeht, wird die Entscheidung über eine Beteiligung der Lehr- und Schulsozialarbeitskräfte den Schülerinnen und Schülern überlassen, da in diesen Foren Erfahrungen der Jugendlichen berichtet werden, die nach deren Ansicht nicht zu Ohren der Lehrkräfte gelangen sollten. Die Lehrkräfte haben

diese Entscheidungen immer akzeptiert. Mit ihnen aber auch mit der jeweiligen Klasse gilt es also vorab zu besprechen, ob der Wunsch besteht, die Schulsozialarbeitskräfte oder Lehrkräfte teilnehmen zu lassen. In der überwiegenden Anzahl der durchgeführten Unterrichtseinheiten wollten die Erwachsenen dabei sein, die Schülerinnen und Schüler sprachen sich ebenfalls dafür aus. In wenigen Fällen wurde dies durch die ein oder andere Seite verneint. In der Regel hängt die Entscheidung von der Akzeptanz der Lehrkräfte oder Schulsozialarbeitskräfte in der Klasse ab. Es wurde im Kontext dieses Präventionsangebotes bisher nicht die Erfahrung gemacht, dass sich die Anwesenheit der Erwachsenen negativ auf die Gesprächsbereitschaft der Jugendlichen auswirkt, ganz im Gegenteil können so sowohl Lehrkräfte als auch Schulsozialarbeitskräfte in die Arbeit miteinbezogen werden, nicht nur bezogen auf eine Sensibilisierung wie oben ausgeführt, sondern auch wenn es um ganz konkrete Hilfe vor Ort geht (z. B. die Weitergabe von Adressen von Beratungsstellen). Zudem liegt es in der Verantwortung der Durchführenden, ein Augenmerk auf die Gruppenprozesse zu haben und ggfs. die Lehr- oder Schulsozialarbeitskraft um einen Rückzug zu bitten.

Nach einer Begrüßung und Einführung in das Thema durch die Teamerinnen und Teamer erfolgt in der Regel die Vorstellung der geplanten Module und eine gemeinsame Verabredung von Gruppenregeln. Dabei hat es sich als sinnvoll erwiesen, nicht mehr als sechs kurze prägnante Regeln der Zusammenarbeit während der Unterrichtseinheit zu benennen, wie z. B. sich wechselseitig ausreden lassen, von sich selbst und den eigenen Erfahrungen sprechen, das Gegenüber ernst zu nehmen, das „Gesagte“ im Klassenraum zu lassen und nicht mit auf den Pausenhof zu nehmen sowie Essen und Trinken auf die Pause zu verschieben. Diese Gruppenregeln geben einen Rahmen der Kommunikation vor, der für die Schülerinnen und Schüler deutlich macht, dass der besonderen „Privatheit“ des Themas „Gewalt in Teenagerbeziehungen“ Rechnung getragen wird und alle gemeinsam die Verantwortung dafür übernehmen, respektvoll miteinander und mit den Erzählungen umzugehen. Dadurch, dass die Schülerinnen und Schüler zu Beginn der Unterrichtseinheit ihre Vornamen auf vorbereitete Klebestreifen schreiben und diese an die Kleidung heften, ist eine persönliche Ansprache währen der Unterrichtseinheit möglich. Zudem erweist es sich als sinnvoll, während der Vorstellung auf die Opferschutzeinrichtung hinzuweisen, die die Präventionsarbeit in diesem Bereich durchführt und auch nachzufragen, ob bekannt ist, was eine Opferschutzeinrichtung ist. Dadurch wird in einem ersten Zugang deutlich, über wieviel Vorwissen die Schülerinnen und Schüler verfügen. Die Unterrichtseinheit selbst ist in vier Module gegliedert, wobei die beiden ersten verpflichtend zusammen durchgeführt werden. Modul 3 und Modul 4 sind optional buchbar durch die Schulen.

Die Titel der Module sind bewusst kurzgefasst, um den Schülerinnen und Schülern einen Überblick zu geben ohne gleich zu Beginn zu viel vorweg zu nehmen oder auch durch sprachliche Differenzierungen Unsicherheiten zu erzeugen. Ähnlich wie eine „Vorstellungsphase“ gibt es auch eine „Verabschiedungsphase“. Am Ende der gebuchten Module erfolgt eine Bewertung, wie weiter unten ausgeführt und eine Verabschiedung mit dem Hinweis auf weitere Kontaktmöglichkeiten. Die Module tragen die folgenden Titel:

- Modul 1 Traumgirl/Traumboy
- Modul 2 Entstehung von Gewalt
  Hilfen im Landkreis
- Modul 3 Computergestützte Prävention
- Modul 4 KO Tropfen

An dieser Stelle sei erneut auf das Präventionsprojekt „Herzklopfen“ (Köberlein et al. 2013) verwiesen, aus dem einige Arbeitsschritte in den Modulen leicht verändert übernommen wurden. Die Präventionsmaßnahme „HEARTBEAT – HERZKLOPFEN. BEZIEHUNGEN OHNE GEWALT“ wird von der Autorenschaft in einem Handbuch (DER PARITÄTISCHE Baden-Württemberg 2010) mittels sehr gut strukturierter Arbeitsschritte für die Präventionsarbeit mit vielfältigen didaktischen Methoden aufgearbeitet.

Eine vertiefende Erläuterung zu den oben benannten Modulen folgt in weiteren Verlauf dieses Kapitels, in einem ersten Schritt sollen die Rahmenbedingungen für die Durchführung der Unterrichtseinheit zusammengefasst werden.

Rahmenbedingungen/Angebot

Diese vier Module werden den Schulen mit Wahlmöglichkeiten angeboten:

- Modul 1 und Modul 2 sind nur gemeinsam zu „buchen“ und bilden die Grundlage der Präventionsmaßnahme.
- Modul 3 und 4 können zusätzlich gewählt werden, wobei Modul 4 auch nur für die Mädchen einer Klasse angeboten werden kann. In letzterem Fall wird Modul 4 nicht mit männlichen Kollegen durchgeführt, sondern mit einer Kollegin einer Beratungsstelle gegen sexuellen Missbrauch aus dem entsprechenden Landkreis. Die Mitarbeiterinnen der Beratungsstelle arbeiten mit Mädchen, Jungen und Frauen, die sexualisierte Gewalt erfahren haben. (In den ersten beiden Jahren, in denen das Präventionsprojekt durchgeführt wurde, war dies nur zweimal gewünscht, sodass die Wahlmöglichkeit aus dem Programm genommen wurde. Neben der geringen Nachfrage ergab sich in der Durchführung aber auch ein besonderer Sinn in der gemeinsamen Arbeit im Plenum: Gerade im Bereich des Problemfeldes „Date-Raping“ oder „KO-Tropfen“ empfiehlt sich, auf die Gleichaltrigen-Gruppe zu vertrauen, mit der der oder die Jugendliche ausgeht, um wechselseitig die Aufmerksamkeit auf ggfs. schwierige Situationen zu lenken.)

Räumlichkeiten

Die Schulen stellen jeweils einen Klassenraum und einen Gruppenraum zur Verfügung. Wird das Modul 3 gebucht, wird ein zusätzlich ein weiterer Arbeitsraum benötigt, der mit der Schülerinnen- und Schüler-Zahl entsprechend vielen Computern ausgestattet ist.

Tabelle 3: Begrüßung, Ablauf und Gruppenregeln.

„Hallo“

Präventionsprojekt „Gegen Gewalt in Teenagerbeziehungen“
Name Teamer_in
Name Teamer_in



Ablauf

Titel der gebuchten Module
Modul 1:…
Modul 2:…

Gruppenregeln

- Ausreden lassen
- Zuhören
- Von sich selbst reden
- Keine Bewertungen
- Essen und Handy in der Pause
- Gesagtes bleibt in der Klasse

Quelle: Frauenhaus Verden (Aller). Da hört der Spaß auf! Gegen Gewalt in Teenagerbeziehungen. Präventionsprojekt.

Zeitliche Struktur

Jedes Modul umfasst eine Unterrichtsstunde. In den meisten Schulen werden zwei, drei oder vier Module im Block durchgeführt. Einige Schulen wollten die Module wöchentlich (im Werte- und Normen-Unterricht) oder in einem geteilten Modus (zuerst Modul 1 und 2 und zwei Wochen später Modul 3 und /oder Modul 4). Diese gesplitteten Modelle bewährten sich nicht, da in jeder neuen Woche eine neue Beziehung zur Klasse aufgebaut werden muss und die Schülerinnen und Schüler neu auf das Thema eingestimmt werden müssen.

Materialien/Vorbereitung

Die Materialien werden vom durchführenden Team vorbereitet. Die Klassen dürfen die erstellten Flipcharts und Pinnwand-Papiere zur weiteren Bearbeitung behalten. Folgende Materialien werden mitgebracht: Flipchart-Papier, Metaplan-Papier, Eddings in verschiedenen Farben, Klebestreifen, Magnete

für die Tafel, Kopien der Informationsblätter, Sicherheitspässe, drei vorbereitete Flipcharts mit den unter Tabelle 3 dargestellten Inhalten. Der in Abbildung 6 dargestellte Beispiel-Ablauf verdeutlicht die einzelnen Arbeitsschritte aus den Modulen 1 „Traumgirl/Traumboy“ und 2 „Entstehung von Gewalt/Hilfen im Landkreis“. Die Inhalte der Module 3 und 4 werden als im erläuternden Text zum Beispiel-Ablauf dargelegt.

Abbildung 6: Beispielablauf für Unterrichtseinheiten.

Vorbereitung: Flipcharts zu Begrüßung, Ablauf und Gruppenregeln aufhängen, Tesakrepp und Stifte bereitlegen

Einführung

- Begrüßung und Vorstellung des Teams und der Klasse
    - Namen, Beruf/Studium, arbeiten für die Opferschutzeinrichtung in …
    - führen in verschiedenen Schulen im Landkreis Workshops zum Thema Gewalt in Beziehungen durch
    - Nachfrage: Was ist eine Opferschutzeinrichtung? Was wisst Ihr darüber?
    - Anrede verabreden: Teamer_innen (Sozialpädagogin / Studierende_r) und Schüler_innen duzen sich
    - Fragen?
- Namen der Schüler_innen auf Tesakrepp schreiben lassen
- FC Ablauf und FC Gruppenregeln vorstellen

Das Modul 1: „Traumgirl /Traumboy“

- Umrisse eines Mädchens und eines Jungen aufmalen (auf jeweils einer Wandzeitung)
- Gruppenarbeit in geschlechterhomogen Kleingruppen mit Moderation durch Teamer_in zur Frage:
- „Wie stellt ihr Euch Euren Traumpartner/Eure Traumpartnerin vor? Welche Eigenschaften sollte er/sie haben?“
- Vorstellung im Plenum (durch Schüler_innen): Nachfragen aus der Klasse

Das Modul 2: Entstehung von Gewalt/Hilfen im Landkreis

- FC-Papier zwischen den in der vorigen Einheit erarbeiteten Traumboy und Traumgirl aufhängen
- Einführung durch Teamer_in: „Stellt Euch vor, die beiden haben eine Beziehung […] “, anschließend Plenum:
- Was ist eine gute/schlechte Beziehung? (vgl. DER PARITÄTISCHE Baden-Württemberg 2010, S. 16f.)

Beziehungsgeschichte

- Gruppenarbeit in geschlechterhomogenen Gruppen mit Moderation durch Teamer_in Beziehungsgeschichte einführen (vgl. DER PARITÄTISCHE Baden-Württemberg 2010, S. 30ff.)
- Beziehungsgeschichte vorlesen, durchführen und nachbesprechen

Formen der Gewalt in Beziehungen (Mitschrift auf FC durch Teamer_in)

- Weiterführung Gruppenarbeit (geschlechterhomogen), Frage: „Welche Formen der Gewalt kennt Ihr/habt Ihr schon mal erlebt?"

Tipps zum Ausstieg (Mitschrift auf FC durch Teamer_in)

- Weiterführung Gruppenarbeit (geschlechterhomogen), Fragen: „Welche Auswege aus der gewaltsamen Beziehung kennt ihr?
- Was würdet Ihr machen?
- An wen würdet ihr Euch wenden?"
- FCs werden von den Workshopleiter_innen anschließend im Plenum vorgestellt, Diskussion in der Klasse

Hilfen im Landkreis

- Überreichung der Materialien durch die Teamer_innen: einen Sicherheitspass, eine Infobroschüre, ein Handout „Warnzeichen"

Bewertung – Verabschiedung

- Jede_r erhält zwei Klebepunkte: einmal wird ein Klebepunkt wie eine Schulnote vergeben (Wie hat es mir gefallen?) und einmal wird ein Klebepunkt für ein Modul vergeben (Was hat mir am besten gefallen?).

Quelle: Eigene Darstellung.

Im Anschluss an die Durchführung wird ein Bogen für die interne Statistik des Frauenhauses ausgefüllt. Aufgenommen werden die Klassenstufe, Schulform, Anzahl der teilnehmenden Schülerinnen und Schüler sowie der Mädchen und Jungen in der Klasse, Alter der Schülerinnen und Schüler, gebuchte Module.

Die einzelnen Module werden im Folgenden detailliert in ihrer Umsetzung in der chronologischen Abfolge vorgestellt:

- Modul 1 Traumgirl/Traumboy
- Modul 2 Entstehung von Gewalt
Hilfen im Landkreis Verden
- Modul 3 Computergestützte Prävention
- Modul 4 KO Tropfen
- Bewertung – Verabschiedung

Abbildung 7: Beispielablauf Modul 1.

Das Modul 1: „Traumgirl /Traumboy"

Je zwei Mädchen und Jungen zeichnen einen Umriss ihrer selbst auf ein großes Blatt Papier. Die Mädchen nehmen den so entstandenen „Traumboy" und die Jungen ihr „Traumgirl" in eine durch einen Teamer/eine Teamerin moderierte Kleingruppe mit. Dort können sie alle Eigenschaften ihres Traumpartners/ihrer Traumpartnerin in die Vorlage hineinschreiben. Danach stellen die Mädchen und Jungen ihre Ergebnisse in einer großen Runde vor – Nachfragen sind erwünscht.

Quelle: Frauenhaus Verden (Aller). Da hört der Spaß auf! Gegen Gewalt in Teenagerbeziehungen. Präventionsprojekt.

Die Einführung in die Unterrichtseinheit kann dem Beispiel-Ablauf entnommen werden und soll an dieser Stelle nicht wiederholt werden.

Tabelle 4: Eigenschaften des Traumboys und des Traumgirls aus Sicht von am Präventionsprojekt „Gegen Gewalt in Teenagerbeziehungen" beteiligten Schülerinnen und Schülern.

… Mädchen nennen folgende Eigenschaften des Traumboys:	… Jungen nennen folgende Eigenschaften des Traumgirls:
Er soll:	*Sie soll:*
▪ nett sein	▪ ehrlich sein
▪ Hobbys haben	▪ gleiche Interessen haben
▪ spontan sein	▪ tierlieb sein
▪ stark sein	▪ sportlich sein
▪ treu sein	▪ modisch sein
▪ lustig sein	▪ gepflegt sein
▪ in der Nähe wohnen	▪ nicht eingebildet sein
▪ modebewusst sein	▪ kochen und bügeln können
▪ vertrauensvoll sein	▪ lange Haare haben
▪ Arbeit haben	▪ zärtlich sein
▪ gut aussehen	▪ sexy sein
▪ eine gute Figur haben	▪ gut im Bett sein
▪ gut küssen können	▪ ein Kopftuch tragen
▪ nicht rauchen	▪ Autofahren können

Quelle: Frauenhaus Verden (Aller). Da hört der Spaß auf! Gegen Gewalt in Teenagerbeziehungen. Präventionsprojekt.

Die Körperbilder aus Modul 1 (Abb. 7) werden besprochen und Geschlechterrollenstereotype problematisiert. Diesen Arbeitsschritt finden die Jugendlichen

meist interessant, da sie wissen wollen, ob sie dem „Idealbild“ des jeweils anderen Geschlechts entsprechen. Dieses Modul wurde in einer abschließenden Bewertung der Unterrichtseinheit regelmäßig als das Beste der vier Module beurteilt. Ein Problem in der Konzeption dieses Moduls ergibt sich allerdings aus der heteronormativen Ausrichtung. Eine Lösung wird konzeptionell angestrebt. Zur Reflexion und Diskussion der Geschlechterrollenstereotype in den Klassen eignet sich dieser Arbeitsschritt gut, gleichzeitig wird einem Modell der gleichgeschlechtlichen Paarbeziehungen nicht explizit Raum eröffnet.

Auch in Modul 2 (Abb. 8) gab es Themen, die wiederholt auftauchten z. B. das Thema „Eifersucht“. Dies wurde bei guten oder schlechten Beziehungen, oft auch mittig eingeordnet. Hierzu ergab sich immer eine Diskussion: Ist Eifersucht ein Indiz für eine gute Beziehung? („Sonst bin ich dem Jungen/ Mädchen ja egal, wenn er/sie nicht eifersüchtig ist.“) Oder ist es hinsichtlich der damit verbundenen Kontrolle ein Merkmal einer schlechten Beziehung?

Abbildung 8: Beispielablauf Modul 2

Das Modul 2: Entstehung von Gewalt/Hilfen im Landkreis

Modul 2 teilt sich in einen größeren interaktiven erfahrungsorientierten Teil und einen kleinen Input. Die Klasse erarbeitet, was ihrer Ansicht nach eine „Gute“ und eine „Schlechte“ Beziehung ist, wobei diese Mitschrift zwischen Traumgirl und Traumboy aufgehängt wird: „Stellt euch vor, die beiden haben eine Beziehung […]“ (vgl. DER PARITÄTISCHE Baden-Württemberg 2010, S. 16f.). Wieder in getrennten Gruppen, wird anhand einer Beziehungsgeschichte aus dem Handbuch zum Projekt „HEARTBEAT – HERZKLOPFEN. BEZIEHUNGEN OHNE GEWALT“ (vgl. ebd., S. 30ff.) die Entstehung von Gewalt in Paarbeziehungen erarbeitet. In den Gruppen werden Gewaltformen und Auswege aus einer Gewalt-Beziehung diskutiert. Zum Schluss erhalten sie Materialien zur persönlichen sowie zur Nutzung im Unterricht (Handout „Warnzeichen“).

Quelle: Frauenhaus Verden (Aller). Da hört der Spaß auf! Gegen Gewalt in Teenagerbeziehungen. Präventionsprojekt.

Im Vergleich der Ergebnisse aus den Klassen mit jenen der Befragung von 1228 Jugendlichen im Rahmen der BRAVO Dr. Sommer Studie 2009 (Bauer Media Group er al., o. S.) können viele Übereinstimmungen gefunden werden, wie sich in Tabelle 4 zeigt. Jungen wünschen sich bei Mädchen die folgenden Eigenschaften/Merkmale, nach Nennungen gerankt: „[…] 1. […] attraktiv, gutaussehend […] 2. Soll schlank sein, gute Figur haben […] 3. Nett […] freundlich […] 4. Blonde Haare […] 6. Witzig […] 7. Sportlich sein […]“.

Mädchen wünschen sich ihren Traumtyp mit folgenden Eigenschaften/Merkmalen: „[…] 1. Nett […] 2. Soll größer sein als ich […] 6. Sportlich sein […] 7. Dunkle, schwarze Haare […]“.

Tabelle 5: Merkmale einer guten und einer schlechten Beziehung aus Sicht von am Präventionsprojekt „Gegen Gewalt in Teenagerbeziehungen“ beteiligten Schülerinnen und Schülern.

Merkmale gute Beziehung	Merkmale schlechte Beziehung
▪ Ehrlichkeit	▪ keine Zeit füreinander haben
▪ Vertrauen	▪ Vorwürfe machen
▪ über alles reden können	▪ Schläge / körperliche Gewalt
▪ treu sein	▪ Eifersucht (auch Merkmal einer guten Beziehung)
▪ Zeit für Freunde haben	▪ Alkohol/Drogen-Konsum
▪ Sachen unternehmen	▪ drohen, verfolgen, stalken
▪ sich lieben und Liebe machen	▪ Fremdgehen
▪ zusammenhalten/zueinander stehen	▪ Stress, Streit
▪ Zuverlässigkeit	▪ Kontrolle
▪ Seelenverwandtschaft	▪ sich aufdrängen, den Partner zwingen
▪ Fußball mögen	▪ anbrüllen, anschreien
▪ keinen Streit haben	▪ kein Vertrauen
▪ gemeinsam den Haushalt führen	▪ Partner verraten
▪ kein Alkohol, keine Drogen	▪ schlechte Hintergedanken haben
▪ wenn beide gut aussehen	▪ nicht lieben
▪ wenn beide arbeiten / zur Schule gehen	▪ dem Anderen die Schuld geben
▪ sich nach Streit wieder vertragen	▪ schlechte Nachrede
▪ sich gegenseitig respektieren	▪ auslachen / sich lustig machen
▪ beide passen auf die Kinder auf	▪ sich im Stich lassen
▪ zuhören können	▪ wenn einer Nazi ist
▪ sich benehmen können	

Quelle: Frauenhaus Verden (Aller). Da hört der Spaß auf! Gegen Gewalt in Teenagerbeziehungen. Präventionsprojekt.

Auch ergab sich hier häufig die Frage, ob Gewalt in einer Beziehung zu tolerieren sei oder nicht. Die Schülerinnen und Schüler fordern häufig eine eindeutige Positionierung der Teamerinnen und Teamer zum Spannungsfeld Gewalt und Gewaltfreiheit in Beziehungen.

Im nächsten Arbeitsschritt wird das stufenweise Entstehen einer gewalttätigen Paarbeziehung gemeinsam mit den Jugendlichen analysiert. Dazu wird die im Folgenden eingefügte Beziehungsgeschichte in mehreren „Schritten“ nach einer Vorlage aus den Materialien des Projektes „HEARTBEAT –

HERZKLOPFEN. BEZIEHUNGEN OHNE GEWALT“ (DER PARITÄTISCHE Baden-Württemberg 2010) in nach Geschlecht getrennten Gruppen vorgelesen, „gegangen“ und anschließend besprochen. Allerdings wird auf die Nutzung von Papp-Füßen verzichtet, die Schülerinnen und Schüler bleiben an der Stelle im Raum stehen, bei der sie aus der Beziehung „aussteigen“ würden. Das Standbild der Kleingruppe kann so auch in einem Gesamt-Überblick ausgewertet werden.

Beziehungsgeschichte (DER PARITÄTISCHE Baden-Württemberg 2010, S. 30-32):

Anleitung: Bei dieser Übung geht es darum, eure eigene Grenze zu finden. Wir lesen euch eine kurze Geschichte vor über zwei Jugendliche, die sich kennen lernen. Die Geschichte ist in 18 Abschnitte geteilt und nach jedem Teil sollt ihr euch entscheiden, ob ihr einen Schritt weiter gehen wollt oder lieber stehen bleiben. Dazu geben wir jedem/r von euch jetzt einen dieser Papp-Füße. Ihr stellt euch hier im Zimmer nebeneinander auf. Wir lesen die Geschichte vor und bei jedem Schritt entscheidet ihr, ob ihr weitergehen oder stehen bleiben wollt. Wenn ihr nicht mehr weitergehen wollt, legt ihr die Papp-Füße an die Stelle, an der ihr stehen geblieben seid. Dann könnt ihr euch wieder setzen. Wir lesen auf jeden Fall die Geschichte zu Ende, ihr müsst also nicht weitergehen, nur um zu erfahren, was als Nächstes kommt. Nach der Geschichte werden wir dann über die Übung sprechen und euch fragen, warum ihr an welcher Stelle stehen geblieben seid.

Eine Teenager-Beziehungsgeschichte für Mädchen:

- Du bist auf der Party deiner Freundin und siehst einen Jungen, der dir gut gefällt. Er schaut öfters mal zu dir rüber und lächelt dich an. Du lächelst zurück.
- Zwei Wochen später triffst du ihn zufällig im Bus. Ihr unterhaltet euch und du findest ihn auf Anhieb sehr nett – richtig sympathisch. Du erfährst, dass er neu in der Klasse deiner Freundin ist und schon ein paar Mal mit ihrer Clique unterwegs war.
- Er sagt, dass er dich sehr gerne wiedersehen möchte und fragt nach deiner Handy-Nummer.
- Am nächsten Tag bekommst du eine SMS und er fragt dich, ob du am Samstagabend mit ihm und den anderen aus der Clique in die Stadt kommst.
- Der Abend wird ganz toll, ihr habt viel Spaß zusammen. Er ist richtig charmant, sieht gut aus und du hast das Gefühl, dass die anderen Mädchen dich beneiden, weil er sich so für dich interessiert.
- Ihr verabredet euch jetzt öfter, lernt euch näher kennen und du merkst, dass du dich in ihn verliebt hast – und er sich in dich. Ihr seht euch fast jeden Tag. Nach der Schule wartet er meistens auf dich und begleitet dich nach Hause.
- Er ruft dich ganz oft an und interessiert sich dafür, was du gerade machst und mit wem du unterwegs bist.
- Du merkst, dass er es nicht mag, wenn du abends etwas ohne ihn, z.B. mit deinen Freundinnen unternehmen möchtest. Er kriegt dann immer schlechte Laune und macht blöde Bemerkungen über deine Freundinnen.
- Deshalb gibt es auch öfters Streit zwischen euch. Einmal willst du z.B. mit deinen Freundinnen ins Freibad gehen. Er wird sauer und sagt dir, dass er das nicht möchte. Nach diesem Streit entschuldigt er sich bei dir und erklärt dir, dass es wegen der anderen Jungs gewesen sei, die dich dort „halbnackt“ sehen würden.

- Danach ist es eine Weile richtig schön mit ihm. Er ist zärtlich, überhäuft dich mit Komplimenten und du merkst, wie sehr er dich liebt. Dann gibt es jedoch wieder Streit, weil du ohne ihn mit deinen Freundinnen abends weggehen willst. Er behauptet, dass du dich mit einem anderen Jungen triffst und deshalb nicht willst, dass er dabei ist.
- Hinterher fragt er dich aus, was du ganz genau gemacht hast und wer dabei war. Du erzählst es ihm, aber er glaubt dir nicht.
- Am Nachmittag entschuldigt er sich aber wieder. Er sagt, dass du ihm halt so wichtig bist und er den Gedanken nicht erträgt, dass du jemand anderem auch gefällst.
- Er redet schlecht über deine Freundinnen und sagt, dass er nicht möchte, dass du mit ihnen zusammen bist. Sie würden einen schlechten Einfluss auf dich ausüben. Besonders deine Freundin Sonja mag er offensichtlich gar nicht. Er bezeichnet sie als „Schlampe". Du sagst ihm, dass er aufhören soll, deine Freundinnen zu beleidigen. Trotzdem hältst du ein bisschen Abstand von Sonja, um ihn nicht zu verärgern.
- Er tut in den nächsten Tagen so, als sei nichts gewesen und ist ganz süß zu dir, und macht dir sogar Geschenke. Eine Zeit lang versteht ihr euch richtig gut. Er liest dir jeden Wunsch von den Augen ab und du fühlst dich richtig gut.
- Er wird sehr leicht eifersüchtig, z.B. wenn er beim Abholen nach der Schule sieht, dass du dich mit anderen Jungs unterhältst. Er beschimpft dich jetzt auch öfters mit verletzenden Ausdrücken und einmal schreit er so laut und baut er sich so vor dir auf, dass du sogar Angst vor ihm bekommst.
- Er sagt, dass du ihm gehörst und deshalb nicht mehr ohne ihn ausgehen sollst, er könne das einfach nicht ertragen. Er sagt, dass er Schluss macht, falls du es doch tust.
- Nach dem Schulfest, zu dem du dann aber doch ohne ihn gegangen bist, wartet er vor deiner Haustüre auf dich und macht dir Vorwürfe. Er schreit dich an, wird immer wütender und schlägt dir ins Gesicht.
- Am nächsten Tag bekommst du eine SMS, in der er sich entschuldigt und schwört, dass es nie wieder vorkommt.

Eine Teenager-Beziehungsgeschichte für Jungen:

- Du bist auf der Party eines Freundes und siehst ein Mädchen, das dir gut gefällt. Sie schaut öfters mal zu dir rüber und lächelt dich an. Du lächelst zurück.
- Zwei Wochen später triffst du sie im Bus. Ihr unterhaltet euch und du findest sie auf Anhieb sehr nett – richtig sympathisch. Du erfährst, dass sie neu in der Klasse deines Freundes ist und schon ein paar Mal mit seiner Clique unterwegs war.
- Sie fragt dich nach deiner Handy-Nummer.
- Am nächsten Tag bekommst du eine SMS. Sie fragt dich, ob du am Samstagabend mit ihr und den anderen aus der Clique in die Stadt kommst.
- Der Abend ist sehr schön und ihr habt viel Spaß zusammen. Sie ist lustig, sieht gut aus und du hast das Gefühl, dass die anderen Jungs dich beneiden, weil sie sich für dich interessiert.
- Ihr verabredet euch jetzt öfter und lernt euch näher kennen und du merkst, dass du dich in sie verliebt hast – und sie sich wohl auch in dich. Ihr seht euch fast jeden Tag. Nach der Schule wartet sie meistens auf dich und ihr redet dann auf dem Heimweg miteinander.
- Sie ruft dich ganz oft an und interessiert sich dafür, wo du gerade bist, was du machst und wer dabei ist.
- Du merkst, dass sie es nicht mag, wenn du abends etwas ohne sie unternehmen willst, z.B. mit deinen Kumpels. Sie bekommt dann schlechte Laune und motzt dich wegen Kleinigkeiten an. Manchmal macht sie blöde Bemerkungen über deine Freunde.

- Deshalb gibt es öfters Streit zwischen euch. Einmal willst du mit deinen Kumpels ins Freibad gehen. Sie heult und sagt, dass sie das nicht möchte. Nach diesem Streit entschuldigt sie sich bei dir und erklärt dir, dass sie denkt, dass du dort anderen Mädchen hinterher guckst.
- Danach ist es eine Weile richtig schön mit ihr. Sie ist zärtlich und zuvorkommend und du merkst, wie sehr sie dich liebt. Dann gibt es aber wieder Streit, weil du ohne sie mit deinen Freunden abends weggehen willst. Sie behauptet, dass du dich mit einem anderen Mädchen triffst und deshalb nicht willst, dass sie dabei ist. Sie droht damit, Schluss zu machen, wenn du dennoch gehst.
- Hinterher fragt sie dich aus, was du ganz genau gemacht hast und wer dabei war. Du erzählst es ihr, aber sie glaubt dir nicht.
- Sie redet schlecht über deine Freunde und sagt, dass sie nicht möchte, dass du mit ihnen zusammen bist, weil sie doof sind. Besonders deinen Freund Nick mag sie offensichtlich gar nicht. Er hängt viel mit dir rum und macht oft das, was du tust. Sie bezeichnet ihn als „Schwächling“ und „Weichei“. Du sagst ihr, dass es deine Sache ist, mit wem du dich triffst. Trotzdem hältst du ein bisschen Abstand von Nick, um sie nicht zu verärgern.
- Sie tut in den nächsten Tagen so, als sei nichts gewesen und ist ganz süß zu dir, und macht dir sogar ein kleines Geschenk. Sie liest dir jeden Wunsch von den Augen ab. Du fühlst dich richtig gut.
- Sie wird sehr leicht eifersüchtig, z.B. wenn du dich mit Mädchen aus deiner Klasse unterhältst. Sie beschimpft dich jetzt auch öfters mit verletzenden Ausdrücken. Einmal schreit sie dich aus heiterem Himmel laut an und macht dich runter, so dass es die Leute mitbekommen, die drum herum stehen. Du fühlst dich mies. Was die anderen jetzt wohl von dir denken?
- Am Nachmittag entschuldigt sie sich wieder. Sie sagt, sie hätte die Kontrolle verloren und dass du ihr halt so wichtig bist und sie es nicht aushält, dass du anderen Mädchen auch gefällst.
- Sie sagt, dass ihr zusammengehört und du deshalb nicht mehr ohne sie ausgehen sollst, auch nicht wenn nur Jungen dabei sind. Sie sagt, dass sie sich etwas antut, falls du es doch tust.
- Nach dem Schulfest, zu dem du aber doch ohne sie gegangen bist, wartet sie auf dich, macht dir Vorwürfe. Sie wird immer wütender und tritt dich gegen dein Knie.
- Später bekommst du eine SMS, in der sie sich entschuldigt und schwört, dass sie es nicht so gemeint hat und dass es nie wieder vorkommt

Nach der Reflexion des jeweils persönlichen „Ausstiegs“ aus der Beziehung erarbeiten die Schülerinnen und Schüler in den Gruppen Formen von Gewalt und Auswege aus einer Gewalt-Beziehung. Hier empfiehlt sich ein Einstieg allgemeiner Art mit der Frage, welche Formen von Gewalt ihrer Meinung nach in einer Paarbeziehung auftauchen können. Zuerst werden meist die geläufigen Formen genannt: körperliche Gewalt, seelische Gewalt und sexuelle Gewalt oder auch Gewaltwiderfahrnisse, die vermutlich aus dem Fernsehen/Internet bekannt sind.

Im weiteren Gesprächsverlauf werden zumeist später eigene Gewalterfahrungen von betroffenen Schülerinnen und Schülern benannt. Die Ergebnisse aus der Gruppenarbeit werden auf Flipchart-Blättern dokumentiert. In den Mädchengruppen wurden z. B. folgende Erfahrungen berichtet:

- Kontrollieren und Zerstören des Handys
- Einsperren
- Kontrollieren, auch auf dem Schulweg und in der Freizeit
- Durch Androhung körperlicher Gewalt unter Druck setzen

In den Jungengruppen ging es vorrangig um ähnliche, aber auch andere Themen wie:

- Anschreien
- Mit Suizid drohen
- Aber auch: Handy kontrollieren
- Androhung körperlicher Gewalt (sollte durch andere vollzogen werden)

Als Formen von Gewalt, aber auch Beziehungserfahrungen, wurden von den Mädchen und Jungen die in Tabelle 6 gelisteten Begriffe aufgezählt.

Es sei an dieser Stelle angemerkt, dass in den Kleingruppen durchaus auch schwere Gewaltwiderfahrnisse von den Schülerinnen berichtet wurden. In der Regel werden die genannten Erfahrungen dann nicht in der Kleingruppe vertieft, es werden den Mädchen im Anschluss an die Kleingruppenarbeit verschiedene Beratungsangebote aufgezeigt und eine Vermittlung an die Beratungsstelle/das Jugendamt z. B. über die Schulsozialarbeiterin angeregt. Im nächsten Arbeitsschritt diskutieren die Schülerinnen und Schüler Tipps zum Ausstieg aus einer gewalttätigen Paarbeziehung.

Mit beiden Gruppen (Mädchen und Jungen) wurden Tipps zum Ausstieg aus einer Gewaltbeziehung besprochen (s. Tab. 7). An dieser Stelle fragen die Schülerinnen und Schüler die Durchführenden oft, ob es aus ihrer Sicht noch Tipps für den Umgang mit einer gewalttätigen Beziehungspartnerin -partner gibt. Folgende Tipps werden an die Schülerinnen und Schüler ergänzend zu den von ihnen häufig bereits genannten weitergegeben:

- Die Beziehung so schnell wie möglich beenden.
- Distanz zum gewalttätigen Beziehungspartner bzw. der gewalttätigen Beziehungspartnerin herstellen.
- Betroffene Freundinnen und Freunde durch Gespräche in ihrer Entscheidung, Distanz aufzubauen oder sich zu trennen, bestärken.
- Hilfeangebote aufsuchen (Beratung). Betroffene Freundinnen und Freunde ermutigen, Hilfsangebote aufzusuchen.

Wer kann helfen? Zugang zu Beratungsstellen? Gerade im ländlichen Raum wurde in Gruppen häufig thematisiert, dass die Jugendlichen nicht in die nächstgelegene Kreisstadt fahren können oder wollen. Sie fühlen sich damit

- überfordert und
- befürchten, dass jemand bekanntes sie beim Besuch der Beratungsstelle sieht und dies weiterträgt.

Tabelle 6: Gewalterfahrungen in Beziehungen, genannt von Schülerinnen und Schülern, die am Präventionsprojekt „Gegen Gewalt in Teenagerbeziehungen" teilgenommen haben.

Mädchen	Jungen
▪ *körperliche Gewalt*	▪ *körperliche Gewalt*
▪ beschimpfen, anschreien	▪ psychische Gewalt
▪ *sexuelle Gewalt*	▪ *sexuelle Gewalt*
▪ *seelische Gewalt*	▪ *seelische Gewalt*
▪ Gerüchte, die einen schlecht machen	▪ einsperren
▪ *Vergewaltigung*	▪ *Vergewaltigung*
▪ *schlagen*	▪ *schlagen*
▪ Erpressung	▪ KO-Tropfen verabreichen
▪ Diskriminierung	▪ Festhalten
▪ *verfolgen / stalken*	▪ *verfolgen / stalken*
▪ Sachen kaputt machen	▪ mit Suizid drohen
▪ Fremdgehen	▪ Unterdrückung
▪ Eifersucht	▪ demütigen
▪ *verbale Gewalt*	▪ *verbale Gewalt*
▪ Kontrolle über einen	▪ Mobbing
▪ Ehrenmord	▪ Schießen, Messerstecherei
▪ Anspucken	▪ Rache
▪ festhalten / einsperren	▪ Sachbeschädigung

Anmerkung: Auszüge aus den Dokumentationen auf den Flipchart-Blättern. Kursiv hervorgehoben: diese gewaltförmigen Beziehungserfahrungen werden von beiden Geschlechtern genannt). Quelle: Frauenhaus Verden (Aller). Da hört der Spaß auf! Gegen Gewalt in Teenagerbeziehungen. Präventionsprojekt.

Gerade Mädchen mit Migrationshintergrund haben z. T. nicht die Möglichkeit, sich der familiären Kontrolle zu entziehen und eigenständig eine Beratungsstelle aufzusuchen. Es wird in den Gruppen besprochen, wer als Vertrauensperson wirken und entweder selbst Hilfe anbieten oder diese vermitteln kann. Das waren z. B. die Schulsozialarbeiterinnen oder die Beratungslehrkräfte.

Die Teamerinnen und Teamer bieten in diesem Kontext Beratung durch die Beratungsstelle bei häuslicher Gewalt oder das Amt für Soziale Dienste an, die im Nachgang einer Unterrichtseinheit auch genutzt werden. Die beiden genannten Institutionen erreichten nach den Unterrichtseinheiten vermehrt Anfragen über eine Onlineberatung, die entweder in einen (anonymen) Online-Beratungsprozess oder in eine persönliche Beratung mündeten.

Bei Anfragen über die Schulsozialarbeiterinnen werden von qualifizierten Sozialarbeitskräften aus der Beratungs- und Interventionsstelle bei häuslicher

Gewalt oder dem Amt für Soziale Dienste Beratungen während der Unterrichtszeit in den Räumlichkeiten der Schulen durchgeführt.

Tabelle 7: Tipps zum Ausstieg aus einer Gewaltbeziehung, gesammelt von Schülerinnen und Schülern, die am Präventionsprojekt „Gegen Gewalt in Teenagerbeziehungen" teilgenommen haben.

Mädchen	Jungen
▪ *mit besten Freunden reden*	▪ *Freunde aufsuchen*
▪ Eltern einbeziehen	▪ richtige Partnerwahl
▪ *Polizei benachrichtigen* / anzeigen	▪ *zur Polizei gehen*
▪ *zum Jugendamt gehen*	▪ *Jugendamt anrufen*
▪ *Beratungsstelle aufsuchen*	▪ *zur Beratungsstelle gehen*
▪ *miteinander reden*	▪ *miteinander reden*
▪ sich wehren	▪ Beziehungsberater oder -trainer aufsuchen
▪ weglaufen	▪ Beziehungspause machen
▪ mit dem Telefon Hilfe holen	▪ Freunde bei sich aufnehmen
▪ *Streitschlichter in die Schule holen*	▪ *Streitschlichter einschalten*
▪ erwachsene Begleitperson mitnehmen	▪ keine Gewalt anwenden
▪ *sich aus dem Weg gehen*	▪ *den Anderen ignorieren*
▪ Trennung vom Partner	▪ Krankenhaus / Arzt aufsuchen
▪ Beratungslehrer ansprechen	▪ zum Rechtsanwalt gehen
▪ *zum Frauenhaus gehen*	▪ *ins Männerhaus gehen*
▪ Trennung – Schluss machen	
▪ Therapie machen	
▪ mit Erwachsenen reden	
▪ den Vertrauenslehrer aufsuchen	
▪ „Nein" sagen	

Quelle: Frauenhaus Verden (Aller). Da hört der Spaß auf! Gegen Gewalt in Teenagerbeziehungen. Präventionsprojekt.

Das Modul 2, zweiter Teil: Hilfen im Landkreis

In diesem Teil des Moduls 2 werden die Schülerinnen und Schüler über die Möglichkeiten von Hilfen im entsprechenden Landkreis informiert. Dies erfolgt über verschiedene Materialien:

1. einen Sicherheitspass

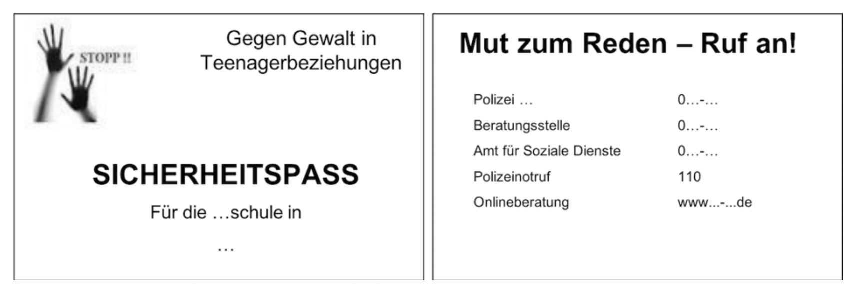
Der in Scheckkarten-Format für die jeweilige Schule und mit jeweils angepassten Telefonnummern der örtlichen Polizeidienststellen sowie der Sprechzeiten des Amtes für Soziale Dienste in den Außenbezirken versehene Sicherheitspass (s. Abb. 9) stößt bei den Schülerinnen und Schülern auf großes

Interesse. Da er laminiert ist, ist er robust und wird entgegen den Erwartungen von den Jugendlichen eingesteckt und nicht in den Papierkorb geworfen.

2. eine Infobroschüre

Bei der Vorstellung der Broschüre (s. Abb. 10) wird insbesondere auf kostenlose Beratungsangebote für die Jugendlichen hingewiesen.

Abbildung 9: Gegen Gewalt in Teenagerbeziehungen. Sicherheitspass.



Quelle: Frauenhaus Verden (Aller). Da hört der Spaß auf! Gegen Gewalt in Teenagerbeziehungen. Präventionsprojekt.

3. modulbezogene Unterlagen, wie z. B. ein Handout zu „Warnzeichen für Gewalt in einer Teenagerbeziehung"

Warnzeichen für Gewalt in einer Teenagerbeziehung können nach den Ausführungen im Projekt „HEARTBEAT – HERZKLOPFEN. BEZIEHUNGEN OHNE GEWALT" (DER PARITÄTISCHE Baden-Württemberg 2010, S. 27) sein:

Dein Freund oder Deine Freundin

- wird ständig eifersüchtig oder wütend, wenn du Zeit mit deiner Clique, deinen Freunden und Freundinnen verbringen willst
- versucht, dich ständig zu kontrollieren, z.B. wo du bist, wie du dich anziehst, mit wem du dich triffst oder was du sagst,
- demütigt dich oder gibt dir das Gefühl, wertlos zu sein
- setzt dich sexuell unter Druck
- gibt bei Problemen ständig dir die Schuld
- droht damit, dich oder sich selbst zu verletzen, wenn du die Beziehung beendest
- hat in einer früheren Beziehung zugeschlagen und sagt, der oder die Andere sei selber schuld daran
- stößt, tritt, schubst, würgt, ohrfeigt, schlägt oder beschimpft dich…

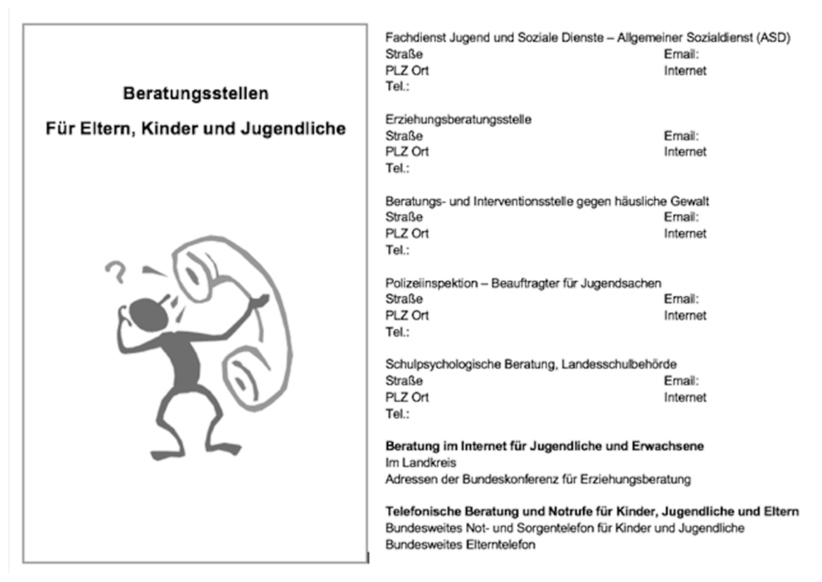
In diesem freiwilligen Zusatzmodul (s. Abb. 11) wird anhand der Seite

www.spass-oder-gewalt.de (Perincoli, n.d.)

- für die Mädchen daran weitergearbeitet, wie die eigene Beziehung anhand mehrerer dort vorhandener Spiele: „Partnertest“/ „Manchmal ist mein Freund gemein zu mir“ einzuschätzen ist;
- für die Jungen daran weitergearbeitet, welche Rollen-Modelle sie im Kopf haben, ebenfalls mit einem Spiel: „Wie cool muss ein Mann sein?“.

Dies erfolgt in einem ersten Schritt in Einzelarbeit an Computern. Mit der Klasse werden daran anschließend die Erfahrungen mit den Spielen diskutiert, eigene Rollen-Modelle überdacht und Beziehungen analysiert. Viele Jugendliche sind sehr interessiert, sowohl an den weiteren Informationen auf der Seite als auch an den Spielen. Weiterhin üben die Jugendlichen den Zugang zur Onlineberatung der Beratungsstelle anhand des Prozesses des Einloggens bei: www.Beratungsstelle-x.de. Sie schreiben eine Test-Email, die von einer Sozialpädagogin aus einer Beratungsstelle beantwortet wird. Hierüber entstehen, wie bereits vorhin erläutert, viele weitere Beratungskontakte.

Abbildung 10: Infobroschüre über Beratungsstellen für Eltern, Kinder und Jugendliche.



Beratungsstellen

Für Eltern, Kinder und Jugendliche

Fachdienst Jugend und Soziale Dienste – Allgemeiner Sozialdienst (ASD)
Straße Email:
PLZ Ort Internet
Tel.:

Erziehungsberatungsstelle
Straße Email:
PLZ Ort Internet
Tel.:

Beratungs- und Interventionsstelle gegen häusliche Gewalt
Straße Email:
PLZ Ort Internet
Tel.:

Polizeiinspektion – Beauftragter für Jugendsachen
Straße Email:
PLZ Ort Internet
Tel.:

Schulpsychologische Beratung, Landesschulbehörde
Straße Email:
PLZ Ort Internet
Tel.:

Beratung im Internet für Jugendliche und Erwachsene
Im Landkreis
Adressen der Bundeskonferenz für Erziehungsberatung

Telefonische Beratung und Notrufe für Kinder, Jugendliche und Eltern
Bundesweites Not- und Sorgentelefon für Kinder und Jugendliche
Bundesweites Elterntelefon

Quelle: Frauenhaus Verden (Aller). Da hört der Spaß auf! Gegen Gewalt in Teenagerbeziehungen. Präventionsprojekt.

Die Thematik der KO-Tropfen wurde in die Unterrichtseinheit aufgrund der aktuellen Relevanz mit aufgenommen. Im Rahmen der Verwendung von KO-

Tropfen kommt es vielfach zu sexuellen Übergriffen an beiden Geschlechtern, dem sog. „Date-Raping“ (vgl. Gressner & Arndt 2012, S. 811).

Abbildung 11: Beispielablauf Modul 3

Das Modul 3: Computergestützte Prävention
In diesem Modul werden zwei Internetseiten mit der Schulklasse bearbeitet.
www.spass-oder-gewalt.de (Perincioli n.d.)
www.Beratungsstelle-x.de (Webseite einer Beratungsstelle mit einem Online-Beratungsangebot für Jugendliche, die Gewalt (mit)erleben. Hier wird in der Angabe der Internetquelle der Name „Beratungsstelle“ als Platzhalter für diverse Beratungsstellen verwendet.)

Quelle: Frauenhaus Verden (Aller). Da hört der Spaß auf! Gegen Gewalt in Teenagerbeziehungen. Präventionsprojekt.

In Modul 4 (s. Abb. 12) gibt es zu Beginn ein Gruppenspiel, um die Klasse nach der Computerarbeit zu aktivieren und gleichzeitig auf den nächsten Arbeitsschritt einzustimmen. Die Schülerinnen und Schüler werden gebeten, sich in einem Kreis aufzustellen und bei der Beantwortung der Fragen in die Mitte des Kreises zu gehen. Durch die Gestaltung insbesondere der Fragen 2-7 können sich die Teamerinnen und Teamer einen Eindruck davon verschaffen, wie viele in der Klasse mit Alkoholkonsum und Party-Besuchen Erfahrungen haben. Durch dieses Gruppenspiel wird jedoch keine „reale“ Abbildung der Erfahrungen der einzelnen Jugendlichen erfolgen. Gruppendruck, der Wunsch nach Zugehörigkeit oder Scham können eine Rolle dabei spielen, sich nicht in die Mitte des Kreises zu begeben.

Fragemöglichkeiten zum Einstieg in Modul 4/K.O-Tropfen

- Ich habe aktuell kurze Haare.
- Ich trage heute eine Jeans.
- Ich war schon mal auf einer Party.
- Ich bin schon mal von einer Party gegangen, ohne mich von Freundinnen oder Freunden zu verabschieden.
- Ich habe schon mal Alkohol getrunken oder andere Drogen genommen.
- Ich habe mir schon mal ein Getränk ausgeben lassen.
- Ich habe schon mal einen Kater von Alkohol oder Drogen gehabt.
- Ich bin schon mal allein von einer Party mit jemand (Fremdem) weggegangen.

Im Anschluss wird den Schülerinnen und Schülern der Comic (s. Abb. 13a-f) gezeigt. Sie werden gebeten, zu beschreiben, was sie sehen. Spätestens beim letzten Bild kommen sie auf das Thema der KO-Tropfen.

Abbildung 12: Beispielablauf Modul 4

Das Modul 4: KO-Tropfen

In diesem Zusatz-Modul wird die Klasse über KO-Tropfen, deren Verwendung, Wirkung und Möglichkeiten des persönlichen Schutzes dagegen, informiert.

Quelle: Frauenhaus Verden (Aller). Da hört der Spaß auf! Gegen Gewalt in Teenagerbeziehungen. Präventionsprojekt.

Die Teamerinnen und Teamer erläutern deren Wirkung und besprechen Vorsichtsmaßnahmen sowie Maßnahmen bei Verdacht auf (unfreiwillige) Einnahme wie den dringend empfohlenen Krankenhaus-Besuch und das Aufsuchen der Polizei.

Abbildung 13a: Comic.



Quelle: Wetzel, Antonia. Comic. Universität Bremen.

Abbildung 13b: Comic.



Quelle: Wetzel, Antonia. Comic. Universität Bremen.

Abbildung 13c: Comic.



Quelle: Wetzel, Antonia. Comic. Universität Bremen.

Abbildung 13d: Comic.



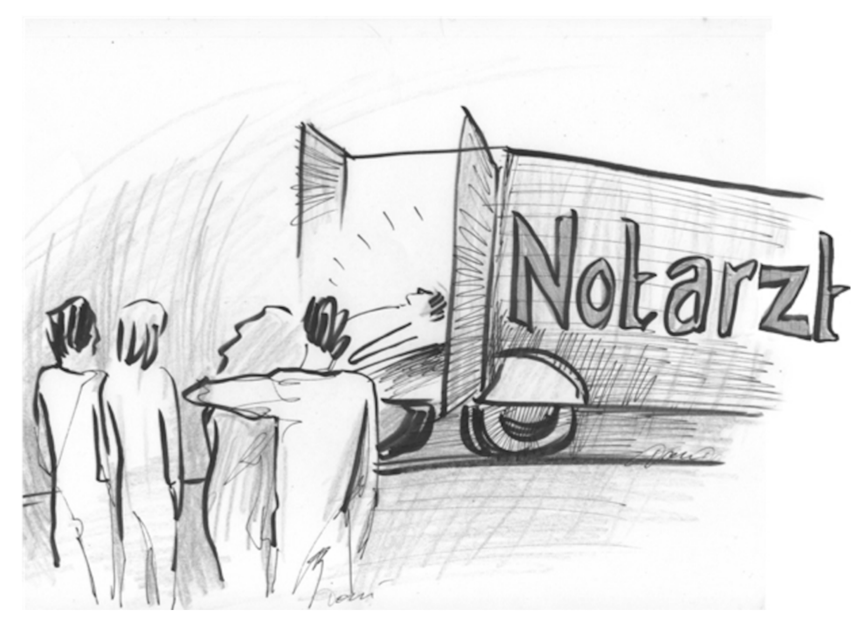
Quelle: Wetzel, Antonia. Comic. Universität Bremen.

Abbildung 13e: Comic.



Quelle: Wetzel, Antonia. Comic. Universität Bremen.

Abbildung 13f: Comic.



Quelle: Wetzel, Antonia. Comic. Universität Bremen.

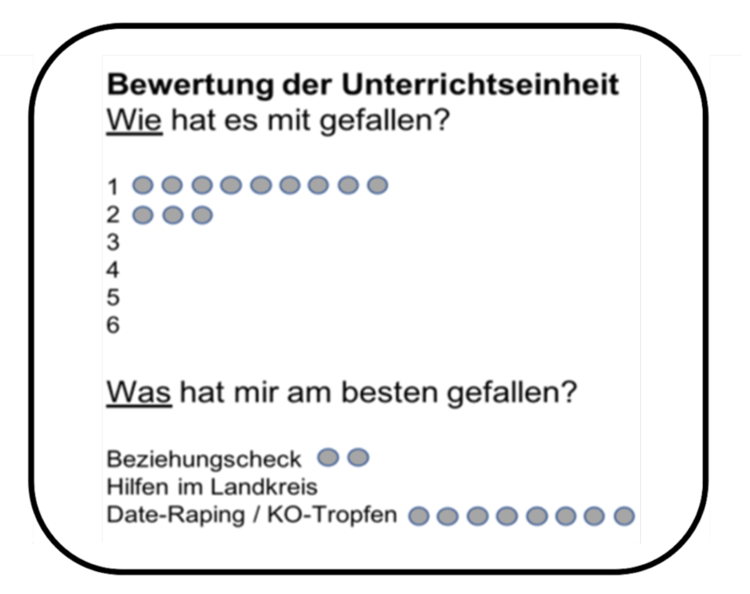
Feedback der Schülerinnen und Schüler zu der Unterrichtseinheit „Gegen Gewalt in Teenagerbeziehungen"

Am Ende der Unterrichtseinheit erhalten die Schülerinnen und Schüler zwei Klebepunkte, mit denen sie einmal bewerten sollen, wie ihnen die gesamte Unterrichtseinheit gefallen hat. Dieses ganz klassisch anhand von „Schulnoten", einem Bewertungssystem, welches sie gut kennen und mit dem sie nun einmal bewerten dürfen. Die Flipchart-Blätter werden jeweils an die Rückseite einer aufgeklappten Tafel geklebt, so dass die Teamerinnen und Teamer die Bewertung nicht beobachten/beeinflussen können. Den zweiten Klebepunkt sollen sie bei den aufgeführten Inhalten der durchgeführten Module aufkleben, um zu sehen, welches Thema in der jeweiligen Klasse von großem Interesse ist. Dabei können sehr unterschiedliche Themen in verschiedenen Klassen mit den meisten Punkten versehen werden.

In den Abbildungen 14 bis 16 finden sich Beispiele für Bewertungsraster aus den Jahren 2010-2015. Eine Veränderung wurde im Jahr 2014 vorgenommen, es wurden unterschiedliche Farben für die Geschlechter ausgeteilt, sodass im Anschluss an die Bewertung analysiert werden kann, welches Thema für

die Mädchen und welches für die Jungen interessant war. Genutzt werden können die Bewertungsraster, wenn noch entsprechend Zeit ist, als Grundlage für ein ergänzendes mündliches Feedback. Wie in den Bewertungen zu sehen ist, gibt es unterschiedliche Wahrnehmungen der Inhalte in den verschiedenen Klassen.

Abbildung 14: Bewertung der Unterrichtseinheiten (2010).



Quelle: Frauenhaus Verden (Aller). Da hört der Spaß auf! Gegen Gewalt in Teenagerbeziehungen. Präventionsprojekt.

Zum Abschluss der Darstellung des Präventionsprojektes „Gegen Gewalt in Teenagerbeziehungen“ einige Anmerkungen und Ergänzungen. Eine statistische Auflistung aus dem Jahr 2013 (Stand: 1.11.2013, erstellt von den Teamerinnen und Teamern der Opferschutzeinrichtung und der Universität) zeigt, von welchen Schulen die Unterrichtseinheit angefordert wurde.

Schulen, in denen die Unterrichtseinheit „Gegen Gewalt in Teenagerbeziehungen“ stattgefunden hat

- 3 x an Förderschulen (emotionale und soziale Entwicklung)
- 10 x an Förderschulen (Lernen und Sprache)
- 24 x an Hauptschulen
- 23 x an Realschulen

- 2 x an Gymnasien
- 1x an einer Oberschule
- 1x an einer weiterführenden Einrichtung für Jugendliche ohne Schulabschluss (Träger: DAA)

besuchte Schulklassen insgesamt: 64

Abbildung 15: Bewertung der Unterrichtseinheiten (2014).



Quelle: Frauenhaus Verden (Aller). Da hört der Spaß auf! Gegen Gewalt in Teenagerbeziehungen. Präventionsprojekt.

Gesamtzahl teilnehmende Schülerinnen und Schüler:1064

Verteilung auf die Klassenstufen:

Klassenstufe 7	=15x (23,44%)
Klassenstufe 8	=20x (31,25%)
Klassenstufe 9	=20x (31,25%)
Klassenstufe 10	=9x (14,06%)

Gebuchte Module:

Modul 1 Traumgirl/Traumboy 64x

Modul 2 Entstehung von Gewalt + Hilfen im Landkreis Verden	64x
Modul 3 PC Einheiten + computergestützte Prävention	24x
Modul 4 KO Tropfen	29x

Weiterentwicklung des Präventionsprojektes „Gegen Gewalt in Teeneger-beziehungen“

Inhalte erweitern

- Mit Jugendlichen üben, Grenzen zu kommunizieren und sich dabei wohlzufühlen.
- Mit den Jugendlichen besprechen, dass es Situationen gibt, die zu Gewalt oder Grenzüberschreitungen führen können, aber auch mit ihnen darüber reden, dass nicht immer unbedingt das Schlimmste passieren muss.
- Mit den Jugendlichen im Rollenspiel durchspielen, dass Situationen verschieden ausgehen können.
- Thematisieren, dass es Missverständnisse aber auch böswillige Absichten geben kann.
- Mit Jugendlichen darüber sprechen, dass es wichtig ist, bei grenzwertigen Situationen die eigenen subjektiven Grenzen zu kommunizieren und wegen der möglicherweise unterschiedlichen Varianten im Ausgang der Situation lernen, eigene Wünsche und Grenzen ohne Vorwürfe zu formulieren.
- Raum in der Unterrichtseinheit bieten, dass Spannungsfeld der Formulierung eigener Grenzen und der Angst, den Beziehungspartner/die Beziehungspartnerin zu verlieren, zu analysieren und sich zu verorten.
- Mit den Jugendlichen besprechen, was sie tun können, wenn sie erfahren, dass ein Mädchen oder ein Junge aus ihrer Clique oder ihrer Klasse von Gewalt in der Beziehung betroffen ist. Das Hilfsangebot sollte etwas sein, was von den Schülerinnen und Schülern als sinnvoll erachtet wird.
- Zeitpunkt des Gesprächs/des Eingriffs in die Beziehung der Klassenkameradinnen und Kameraden/Freundinnen und Freunde besprechen: Was ist für euch Gewalt, bei der ihr eingreifen würdet? Gibt es eine Phase vor der Eskalation, in der auch schon eingegriffen werden sollte/könnte?
- Mit den Jugendlichen thematisieren: Wie kann ich meine Freundin/meinen Freund darauf ansprechen, dass ich den Eindruck habe, in deren/dessen Beziehung gibt es Gewalt?

Im Vorfeld der Präventionsmaßnahme die Jugendlichen fragen, wie sie eine positive Kontaktaufnahme zum anderen Geschlecht gestalten können (Wortwahl). In der Umsetzung könnte eine Einführung in das Thema auch so aussehen, dass die Teamerinnen und Teamer die Jugendlichen fragen, was sie denn immer schon mal vom anderen Geschlecht wissen wollen. Diese Fragen

werden vor einer Pause notiert, in der Pause sortiert („Unfug“ wird weggelegt) und in der nächsten Stunde im Plenum diskutiert und beantwortet.

Methodisch bietet sich an, anhand einer fiktiven Geschichte eines Teenager-Paars die unterschiedlichen Möglichkeiten des Umgangs mit einer sich entwickelnden Gewaltbeziehung für jede/n Beziehungspartner/in zu besprechen. Bisher liegt dazu ein Entwurf einer Szene (siehe Anhang D) vor, in der zwei Teenager ihre Gedanken zur sich problematisch entwickelnden Beziehung „laut“ mitteilen. Nach noch zu bestimmenden Abschnitten könnten die Schülerinnen und Schüler ihre Vorschläge zum Umgang damit diskutieren.

Abbildung 16: Bewertung der Unterrichtseinheiten (2015).



Quelle: Frauenhaus Verden (Aller). Da hört der Spaß auf! Gegen Gewalt in Teenagerbeziehungen. Präventionsprojekt.

Anpassung an besondere Schulformen / Klassen

Insbesondere in einer Förderschule mit dem Schwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung wurde deutlich, dass das wie oben beschrieben gestaltete

Konzept nicht passend ist. Viele der Jugendlichen kommen aus stationären Einrichtungen und haben z. T. schwere Traumatisierungen durch häusliche und/oder sexuelle Gewalt bzw. durch Verwahrlosung erlitten. In der Aufgabe, eine gute und eine schlechte Beziehung zu beschreiben, gab es eine wesentlich umfangreichere Mitschrift bei Aspekten einer schlechten Beziehung. Einige der Jungen sind z. B. bereits in sehr jungen Jahren Väter und haben Probleme, die „Vater"-Rolle mit der des Teenagers zu verbinden. Andere Jungen sind Intensiv-Straftäter. Sie haben eine sehr weite Vorstellung davon, was noch keine Gewalt ist, sondern ihrer Ansicht nach als Spaß betrachtet werden kann/soll. Die Arbeit in dieser Förderschule war sehr besonders: Ein Teamer brauchte eine unterstützende Lehrkraft, da er mit der Jungengruppe nicht gleichzeitig sprechen und sie beaufsichtigen konnte. Bei der deutlich kleineren Mädchengruppe konnte sowohl das gebuchte Modul 3 als auch Modul 4 aufgrund mangelnder Aufmerksamkeits- und Konzentrationsfähigkeit nicht durchgeführt werden. Es wurde entschieden, den Mädchen aus dem Buch „Riskanter Chat" (Cazemier 2008) zum Thema „Missbrauch im Internet" vorzulesen und das Vorgelesene mit ihnen zu besprechen, was sehr intensiv aufgrund der in der Gruppenarbeit geschilderten Erfahrungen der Mädchen war. Für diese Schulform empfiehlt sich eine Reduktion der Inhalte zugunsten einer Öffnung für Gruppengespräche. Pausen müssen erweitert, didaktische Methoden den Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler angepasst werden.

Perspektiven, weitere Anfragen:

Aus den durchgeführten Unterrichtseinheiten ergaben sich weitere Perspektiven und Wünsche aus den beteiligten Schulen für die Präventionsarbeit vor Ort wie (Einzel-)Beratungen von Schülerinnen und Schülern zu den Themen „Zwangsverheiratung", „Mobbing und Gewalt", Anfragen zur Durchführung des Gewaltpräventionsprojektes auch in Klassenstufe 5 und 6, Anfragen zu „Aufbauseminaren" und Anfragen zu Elternabenden zum Thema „Gegen Gewalt in Teenagerbeziehungen".

Beendet werden soll dieses Kapitel mit einer Zusammenfassung von Eckpunkten für die Gestaltung von Unterrichtseinheiten in Gewaltpräventionsprogrammen, wie in dem hier dargelegten Konzept umgesetzt:

- Gewaltpräventionsmaßnahmen zum Thema „Gewalt in Teenagerbeziehungen" sollten generell an die lebensweltlichen Erfahrungen der Jugendlichen anknüpfen und didaktisch interaktiv gestaltet sein.
- Sie sollten in den Schulalltag integriert werden und als regelhaftes Angebot durch (sozial)pädagogische Fachkräfte für die Klassen 9 und 10 in allen Schulformen eingeführt werden.

9 Rahmung der Studie: Ausführungen zu Forschungsparadigma, Gütekriterien, Methoden und Limitationen

Gewalt in Teenagerbeziehungen kann als ein komplexes und vielschichtiges soziales Phänomen verstanden werden, bei dem es um die sozialpsychologische Analyse der Interaktionen in der Beziehung im Kontext gesellschaftlicher Erwartungen in Form von Geschlechterrollenkonstruktionen geht. Zur Erfassung dieses Phänomens gibt es, wie im Kapitel zum aktuellen Forschungsstand dargelegt, die Möglichkeit, durch Fragebögen z. B. die entsprechende Häufigkeit der verschiedenen Gewaltformen zu ermitteln. Aus den in dieser Art und Weise erhobenen Daten können Schlussfolgerungen gezogen werden, die z. B. Aussagen darüber enthalten, wie viele Teenager in der Altersphase von 14 bis 18 Jahren von Gewalt in der ersten Beziehung betroffen sind. Die Interaktionsformen in den Beziehungen von Teenagern sind damit jedoch noch nicht dargelegt und verstanden worden, was in der Regel auch nicht das Ziel solch einer quantitativen Analyse ist. Zum Verständnis von aufeinander bezogenen Handlungsmustern in Beziehungen, wie sie in der vorliegenden Studie aufgezeigt werden, nutzt mehr eine Auffassung von sozialer Interaktion (eine Teenager-Beziehung ist eine bestimmte Form einer sozialen Interaktion) als einem interpretativen Prozess (vgl. Blumer 1973), wie Wilson (1973) sie bezugnehmend auf Blumer (1973) in der Konzeption des Interpretativen Paradigmas als wissenschaftlichem Relevanzsystem für soziologische Forschung, soziologische Erklärungen und soziologische Theoriebildung erläutert. Daraus folgt: „Wenn jedoch die soziale Interaktion als ein wesentlich interpretativer Prozess angesehen wird, dann sind, wie wir sahen, Beschreibungen von Interaktionen notwendig interpretative Beschreibungen“ (Wilson 1973, S. 66). Interaktionen werden von den sie mitteilenden Subjekten im Forschungsprozess beschrieben und dabei gleichzeitig interpretiert, um einen Sinnzusammenhang für das eigene Handeln herzustellen. Die an der Interaktion Beteiligten verwenden dazu interpretative Beschreibungen, die sich in jeder Handlung neu konstruieren. Die an der Forschung beteiligten Subjekte nehmen in der wechselseitigen Interaktion miteinander und mit den Forschenden dokumentarische Interpretationen vor, die vom Forschenden im Verlauf des Forschungsprozesses wiederum dokumentarisch interpretiert werden. Nach Wilson (1973, S. 62) ist dieses ein permanenter Konstruktionsprozess interpretativer Beschreibungen, die aus den Darstellungen der Interaktionen generiert werden können. Wilson (ebd.) bezieht dabei explizit nicht nur die Darstellungen der Interaktionen der an der Forschung beteiligten Subjekte miteinander ein,

sondern auch die der Forschenden mit den Forschungspartnerinnen und -partnern. Wie können wir nun in einem derart gestalteten Forschungsprozess ausgehend vom Interpretativen Paradigma zu Erkenntnissen gelangen? In der qualitativen Sozialforschung ist es erforderlich, die Muster, die bestimmten Interaktionsverläufen in einem bestimmten situativen Kontext zugrunde liegen, durch die Analyse der erhobenen Daten und der Interpretationsprozesse zu erkennen und zu systematisieren. Dies erfolgt als ein induktiver und nicht als ein deduktiver Prozess. Schlussfolgerungen auf ein zu erwartendes Verhalten in einer bestimmten Situation können vor dem forschungsparadigmatischen Hintergrund des Interpretativen Paradigma nicht gezogen werden, vielmehr geht es um die Erfassung der „[…] Akte, mit denen den Handelnden Absichten und Umstände zugeschrieben werden, die geeignet sind, dem Beobachter das beobachtete Handeln verständlich zu machen“ (Wilson 1973, S. 69). In den Interaktions- und Interpretationsprozessen bildet sich die soziale Wirklichkeit der Subjekte ab, wie sie von ihnen in ihrem Alltagsverständnis wahrgenommen und gedeutet wird. Die (sozial)wissenschaftliche Perspektive z. B. auf das Phänomen der Gewalt in Teenagerbeziehungen umfasst die Beantwortung von Fragestellungen, die im Alltagsverständnis der Teenager zumeist nicht reflektiert werden, da sie im Kontext der Ausgestaltung von Interaktionsprozessen ohne Bedeutung sind.

Ergänzt werden muss an dieser Stelle, dass ausgehend von dieser Prämisse somit keine Abbildung und Ableitung des Phänomens erfolgen kann, sondern eine Interpretation durch die Forschenden (und nicht einen einzelnen Forschenden) erfolgen muss. Um Gewalthandlungen und -dynamiken in Teenagerbeziehungen in ihren Erlebnisdimensionen und Interaktionsmustern zu erfassen, ist also ein qualitativ ausgerichtetes Forschungsdesign basierend auf den Grundannahmen des Interpretativen Paradigmas gegenstandsangemessen. Informationen aus erster Hand können dazu von der Gruppe erhoben werden, um die es in diesem Forschungsprojekt geht: die Teenager. In dem in dieser Studie konzipierten qualitativen psychologischen Forschungsprozess geht es dabei nicht um die Überprüfung von Hypothesen, sondern in einem induktiven Vorgehen um die Generierung von Hypothesen und Mustern aus den Strukturierungen der Interpretationen der an der Forschung beteiligten Subjekte.

Dazu gehören z. B. Antworten auf Fragestellungen nach den Prozessen der Entstehung von Gewalt in ersten Liebesbeziehungen. Was verstehen Teenager selbst unter Gewalt? Mit wem sprechen sie wie darüber? Wie stellen sie ihre Erfahrungen dar? Welche Muster lassen sich vergleichend in der Darstellung von Interaktionsverläufen finden?

Im Vorfeld der Arbeit ergaben sich aus diesen inhaltlichen Fragestellungen entsprechende forschungsmethodische Überlegungen: Wie kann ein qualitati-

ves Forschungsdesign für dieses Projekt aussehen? Welche spezifischen Gruppen sollten befragt werden, in welchem Setting, mit welchen Erhebungsmethoden? Wie viele Einzelinterviews, wie viele Gruppendiskussionen, wie viele Expertinnen- und Experten-Interviews sollen sinnvollerweise durchgeführt werden? Worauf soll der Fokus gelegt werden? In qualitativen Forschungszusammenhängen erprobte Erhebungsmethoden wie Gruppendiskussionen, problemzentrierte oder themenzentrierte Interviews sowie Interviews mit Expertinnen und Experten bieten sich in diesem Forschungskontext an, um sowohl individuelle subjektive Erfahrungen (von Jugendlichen und Expertinnen- und Experten) aber auch gruppenbezogene Handlungsmuster zu generieren. Soll nach Erlebnisdimensionen geforscht werden, müssen Interaktionsmuster in ihrer Sinnhaftigkeit für das einzelne Subjekt sowie in ihrem (unbewussten) Bedeutungsgehalt für zwischenmenschliche Beziehungen verstanden werden. Warum verhalten sich Teenager in ihren Beziehungen so, wie sie es tun? Welchen Sinn ergeben unterschiedliche Handlungsmuster in Beziehungen, wie konturieren Interaktionen den Beziehungsraum zwischen Teenagern? Welche impliziten und auch teilweise unbewussten Grundannahmen z. B. aus der Vermittlung von Geschlechterrollen im Entwicklungs- und Sozialisationsprozess liegen dem Handeln in Beziehungen zugrunde?

Da es bei der sozialpsychologischen Analyse der Gestaltung des Beziehungsraums in Teenagerbeziehungen nicht um stabile und andauernde Merkmale gehen kann – die in operationalisierbare Kategorien übertragen werden könnten – bedarf es einer am Interaktionsprozess und am situativen Kontext orientierten Forschung, die die sich wechselseitig beeinflussenden Interaktionsmuster in der Konstruktion des Beziehungsraums auch im Verlauf und in ihrer Reziprozität abbildet. Ein vertieftes Verständnis von Handlungsmustern und den ihnen zugrundeliegenden Sinnstrukturen kann durch die Erhebung von Daten und deren Strukturierung in der Auswertung, wie sie z. B. im sozialwissenschaftlichen Verfahren der Kernsatzbündelung und der tiefenhermeneutischen Textinterpretation nach Volmerg (in: Leithäuser & Volmerg 1988, S. 234ff) erfolgt, gewährleistet werden. Aus der Analyse der Ergebnisse können sich, bezogen auf das hier dargelegte Forschungsfeld, sowohl praktische Hinweise für die Beratung von Teenagern, die Gewalt in ihren Beziehungen erfahren haben, sowie neue weiterführende Forschungsfragen auch in einem theoretischen sozialpsychologischen Forschungskontext entwickeln. Die Forschungsergebnisse können verschiedene Ebenen des Verstehens abbilden, wobei das Erkenntnisziel nicht die abschließende Beschreibung des Phänomens, sondern die Erweiterung eines sich entwickelnden Verständnisses der den Interaktionen zugrundeliegenden sinnstiftenden z. T. unbewussten Dynamiken der an den Beziehungen beteiligten Subjekte ist. Da die methodische Durch-

führung der Forschung in einem sensiblen Feld erfolgt, sollen hier einige Anmerkungen zu ethischen Grundsätzen bezüglich der Datenerhebung und -auswertung folgen. Das Forschungsfeld kann als sensibel bezeichnet werden, da Jugendliche in ihrer Lebenswelt Schule zu ihrem Erleben von Facetten und Aspekten von Gewalt befragt wurden, was einen verantwortungsvollen Umgang der Forschenden mit den Jugendlichen im Forschungsprozess erfordert. Wie im theoretischen Teil dieser Arbeit niedergelegt, kann das Erleben von Gewalt die vielfältigsten Folgen haben, die sich auch im Prozess des Erzählens über Gewalthandlungen oder -erfahrungen zeigen können, so zum Beispiel im Abbrechen der Erzählung oder dem Äußern von Gefühlen wie Trauer oder Wut.

Die Gruppendiskussionen und Einzelinterviews wurden in der Regel im Kontext von schulischen Projekten mit Genehmigung durch die Schulleitung und die Eltern im Tätigkeitsfeld der Schulsozialarbeit durchgeführt, in inhaltlicher und zeitlicher Anbindung an die dortige (Gewalt)Präventionsarbeit. Zur Vorbereitung der Expertinnen- und Experten-Interviews haben die Expertinnen und Experten den Interview-Leitfaden im Vorfeld erhalten und sich durch die Unterzeichnung von Einverständniserklärungen mit der Nutzung der Daten im Forschungs- und teilweise auch im Lehrkontext einverstanden erklärt. Zum Forschungsteam gehörende Forschungspraktikantinnen und -praktikanten sind durch die Unterzeichnung einer Verpflichtung zur Wahrung des Datengeheimnisses über einen ethisch verantwortungsvollen Umgang mit dem Datenmaterial im Forschungsprojekt belehrt und zu einem entsprechenden Vorgehen angehalten worden. Studierende der Psychologie, die im Rahmen einzelner Lehrveranstaltungen Gruppendiskussionen oder auch Einzelinterviews durchgeführt haben, wurden im Vorfeld auf ethische Implikationen der Forschungstätigkeit hingewiesen, Konsequenzen aus Fehlverhalten wurden im Vorfeld thematisiert. Während des Forschungsprozesses waren sowohl Studierende als auch Forschungspraktikantinnen und -praktikanten in einen professionellen Beratungskontext eingebunden, in dem sowohl der Feldzugang die praktische Durchführung als auch die Rückkopplung von Ergebnissen gemeinsam reflektiert und strukturiert wurde. Jederzeit sind die Beteiligten ihren Forschungspartnerinnen und -partnern mit dem entsprechenden Respekt und der notwendigen Beteiligung aber auch Distanz begegnet. Aufgrund des Wissens um die Problematik einer Forschungsarbeit in einem sensiblen Feld, wie der Frage nach der Entstehung von Gewaltbeziehungen, waren von Beginn an drei Schulsozialarbeiterinnen sowie eine Beratungslehrerin in die Arbeit eingebunden, um die psychosoziale Beratung von Jugendlichen durchzuführen, wenn dieses z. B. im Anschluss an ein Interview von den Schülerinnen und Schülern gewünscht wurde. Studierende als auch Forschungspraktikantinnen und -prak-

tikanten haben diese Aufgabe zu keiner Zeit übernommen, da die Durchführung psychosozialer Beratung ein abgeschlossenes Hochschulstudium mit entsprechenden Weiterbildungen voraussetzt. Die Auswahl der Teilnehmenden an den Gruppendiskussionen und Einzelinterviews wurde den Kooperationspartnerinnen und -partnern überlassen, da deren professionelle Perspektive auf die Jugendlichen eine wertvolle Einschätzung der subjektiven Befindlichkeit der Jugendlichen umfasste und somit möglicherweise auftretenden psychischen Belastungen entgegengewirkt werden konnte. Schulleitung und Lehrkräfte hatten die Möglichkeit, durch (vorformulierte) Anschreiben und die Durchführung von Elternabenden die Eltern über die schulischen Projekte, in deren Kontext die Erhebung eingebunden war, zu informieren. Studierende und Forschungspraktikantinnen und -praktikanten erhielten eine Beschreibung der jeweiligen Einrichtungen, in denen die verschiedenen Erhebungsmethoden umgesetzt wurden. Ebenso wurden die Kooperierenden in den Schulen in Gesprächen über die Studierenden und ihr Anliegen informiert.

Die Jugendlichen haben sich freiwillig für die Teilnahme an den Gruppendiskussionen und Interviews gemeldet. Da diese in der Regel im Rahmen der Unterrichtszeit stattfanden, gab es reges Interesse. Zudem wollten viele Schülerinnen und Schüler Studierenden begegnen, was im Kontext des schulischen Alltags so nicht vorgesehen ist. Aufgrund der Vorabinformation der Schülerinnen und Schüler über das Forschungsthema durch die Schulsozialarbeiterinnen sowie die Beratungslehrkraft und den Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler aus den (Gewalt)Präventionsprojekten gestaltete sich der Prozess der Erhebung insgesamt transparent und von allen Beteiligten bezogen auf die auch durchaus verschiedenen beruflichen Kontexte verantwortungsvoll.

Was wurde auf Seiten der Forschenden gewährleistet? Die Zusicherung der Anonymisierung der erhobenen Daten sowie ein sensibler Umgang mit den Ergebnissen in der Interpretation des schriftlichen Datenmaterials. Für den direkten Kontakt im Feld wurde mit den Studierenden durch Interview- und Gruppendiskussionstrainings die entsprechenden strukturierenden Elemente eingeübt. Besondere Situationen im Interview oder der Gruppendiskussion und darauf bezogene Ängste der Studierenden sowie die Gestaltung der Erhebungssituation allgemein wurden im Vorfeld thematisiert und dadurch eine professionelle Haltung vermittelt. Das Spannungsfeld von Beteiligung und Distanz in der Erhebungssituation selbst konnte für die Studierenden im Interviewtraining erlebbar gemacht werden und führte zu einem reflektierten Handeln zwischen den beiden Polen.

Die Interviews mit den Expertinnen und Experten wurden in drei verschiedenen Forschungsteams durchgeführt. Beteiligt an den Forschungsteams waren neben der Autorin in drei Einzelinterviews ein Forschungspraktikant, in einem Interview ein Studierender aus dem Bachelorstudiengang Psychologie

und an einem weiteren Interview eine Forschungspraktikantin. Im fortlaufenden Prozess war durch die Autorin Kontinuität gewährleistet. Dem Hinzuziehen männlicher Mitglieder liegt die Annahme zugrunde, dass ein gemischtgeschlechtliches Team die verschiedenen Geschlechterrollenkonstruktionen im Forschungskontext aus verschiedenen Perspektiven reflektieren kann. Ist der Fokus in der (Gewalt)Präventionsarbeit und auch der gesellschaftlichen Diskussion über Gewalt in Beziehungen häufig auf die Zuschreibung von Mädchen und Frauen als Opfer und Jungen und Männer als Täter gerichtet, sollte durch ein gemischtes Team die Reflexion von Opfer- und Täteranteilen bei beiden Geschlechtern im Forschungsprozess verankert sein. Zudem sollten „blinde Flecken", entstanden durch die langjährige und bis heute andauernde psychologische Tätigkeit der Autorin in Opferschutzeinrichtungen für Frauen, dadurch benannt und soweit möglich, der Reflexion im Prozess zugänglich gemacht werden.

9.1 Analyse von Gütekriterien qualitativer Sozialforschung bezogen auf die vorliegende Forschungsarbeit

In der qualitativen Sozialforschung gibt es unterschiedliche fachliche Positionierungen hinsichtlich der Formulierung und Anwendbarkeit von Gütekriterien. Die verschiedenen Positionen (Übertragung der Gütekriterien quantitativer Forschung auf qualitative Forschung vs. Formulierung eigener Kriterien für die qualitative Forschung vs. Postmoderne Ablehnung von Kriterien) werden von Steinke (2000) diskutiert und münden in einem Vorschlag für Kernkriterien qualitativer Forschung, die einerseits die Nachvollziehbarkeit, Bewertung und Transparenz des Forschungsprozesses für die wissenschaftliche Forschungsgemeinschaft gewährleisten und gleichzeitig genügend Flexibilität im Prozess selbst ermöglichen. Nadig (1987, S. 36) betont im Kontext ihrer ethnopsychoanalytischen Studien ebenfalls die Bedeutung der Nachvollziehbarkeit und Transparenz bezogen auf den Erkenntnisprozess wie auf den Theoriebildungsprozess: „Die transparente Darstellung eines Forschungsprozesses erlaubt es den Lesern und Leserinnen, den unvermeidlichen Einfluss der Kulturzentriertheit und der Subjektivität der Forscherin nachzuvollziehen".

Im Unterschied zu quantitativ angelegten Forschungsarbeiten und den in diesem wissenschaftlichen Kontext benannten Gütekriterien, können im Rückgriff auf Steinke (2000) qualitativer Sozialforschung verschiedene Gütekriterien zugrunde gelegt werden. Ein besonders wichtiges Kernkriterium nach Steinke (ebd.) ist die intersubjektive Nachvollziehbarkeit des Forschungsprozesses, wozu die detaillierte Dokumentation des Forschungsprozesses, die Interpretation in Gruppen und die Anwendung kodifizierter Verfahren, die den

Prozess der systematischen Analyse des Vorgehens verdeutlichen, gehören. Die von Steinke (ebd.) geforderten Gütekriterien sind in Bezug auf die hier vorgelegte Studie gegeben, wie im Folgenden dokumentiert werden sollen. Eine detaillierte Dokumentation des Forschungsprozesses zur Herstellung intersubjektiver Nachvollziehbarkeit erfolgte durch:

- die schriftliche Darlegung des Forschungsprozesses in diesem Kapitel
- die Beschreibung des Vorverständnisses zu dem von mir gewählten Forschungsfeld im Kapitel zu den interdisziplinären Forschungsperspektiven
- die Darstellung der verwendeten Erhebungs- und Auswertungsmethoden
- die Beschreibung des Kontextes der Erhebung im Abschnitt zum Feldzugang
- die Begründung des ausgewählten Interview-Typus
- der Nachweis über die Informationsquellen
- die Reflexion problematischer Entwicklungen im Prozess des Forschens selbst und die daraus gezogenen Konsequenzen z. B bezogen auf die Weiterentwicklung des Interview-Leitfadens

Das zur Gewährleistung der subjektiven Nachvollziehbarkeit notwendige Kriterium der Interpretation in Gruppen wird bezogen auf die vorliegende Studie durch die Konzeption der Auswertung erfüllt. Die Auswertung der Daten wurde in Gruppen von vier bis sechs Studierenden unter fachlicher Anleitung sowie im Forschungsteam, dem zu verschiedenen Zeitpunkten eine unterschiedliche Anzahl von Personen angehörte, vorgenommen.

Als ein weiteres Kernkriterium benennt Steinke (2000) die Indikation des Forschungsprozesses (S. 326). Diese kann im Kontext der Gegenstandsangemessenheit bewertet werden. Wie bereits im oberen Teil dieses Abschnitts dargelegt, kann die Analyse subjektiver Erfahrungen, wie sie in dieser Arbeit vorgenommen wird, nur durch die Anwendung eines am Interpretativen Paradigma orientierten qualitativen methodischen Vorgehens erfolgen, da diesem als Erkenntnisziel ein vertieftes Verständnis von Interaktionsmustern in Beziehungen zugrunde liegt. Neue Erhebungs- oder Auswertungsmethoden müssen für die vorliegende Arbeit nicht entwickelt werden, da die Forschungsmethoden Gruppendiskussion, Problemzentriertes Interview oder auch Expertinnen- und Experten-Interview methodisch bereits entsprechend ausgewiesen und als wissenschaftliche Verfahren der Datenerhebung anerkannt sind.

Die Kodifizierung als dritte Anforderung an die Sicherstellung intersubjektiver Nachvollziehbarkeit ist durch die einheitliche Vorgehensweise im Forschungsprozess in der Auswertung der problemzentrierten Interviews und Gruppendiskussionen gegeben.

Neben der intersubjektiven Nachvollziehbarkeit schlägt Steinke als ein weiteres Kernkriterium der Bewertung der Gegenstandsangemessenheit quali-

tativer Forschungsprozesse die Prüfung der Indikation des Forschungsprozesses vor (vgl. Steinke 2000, S. 326ff). Sie führt folgende Aspekte allgemein für die Einschätzung der Angemessenheit des Forschungsprozesses an: „Intersubjektive Nachvollziehbarkeit […] Indikation des Forschungsprozesses […] Empirische Verankerung […] Limitation […] Kohärenz […] Relevanz […] Reflektierte Subjektivität […]“ (Steinke 2000, S. 324ff).

Diese Kriterien sollen auf den der vorliegenden Studie zugrunde gelegten Forschungsprozess angewendet werden. Im Hinblick auf deren Erfüllung oder Fehlen soll der Forschungsprozess einer kritischen Analyse unterzogen werden. Wurde zur intersubjektiven Nachvollziehbarkeit bereits eine Einschätzung bezogen auf die vorliegende Studie gegeben, gilt es, zu prüfen, ob eine Indikation des Forschungsprozesses gegeben ist. Bezogen auf die hier vorgelegte Studie ist das zu bejahen, wie im vorigen Abschnitt bereits dargelegt wurde: die Untersuchung und Beschreibung der Interaktionen Jugendlicher in ihren Liebesbeziehungen bezogen auf Gewaltakte macht die Verwendung qualitativer Forschungsmethoden unbedingt erforderlich. Flick (2004) führt zu der Frage der Indikation qualitativer Forschung u. a. aus, dass zu prüfen sei, ob der zu untersuchende Gegenstand in unterschiedlichen Zusammenhängen bereits ausreichend erforscht wurde oder ob es eher die Notwendigkeit gibt, das Feld explorativ zu erschließen. Bezogen auf die von mir durchgeführte Studie wurde bereits in der Begründung und Ableitung der Forschungsfragestellung dargelegt, dass wenig Literatur zum Themenfeld der Gewalt in Teenagerbeziehungen vorliegt, insbesondere fehlen bisher Erkenntnisse über die Entstehung und Dynamik von Gewalt in Teenagerbeziehungen. Steinke (2000, S. 326f) unterscheidet in der Analyse der Indikation des Forschungsprozesses zwischen der Indikation des qualitativen Vorgehens und der Indikation der Methodenwahl. Wurde das erste Kriterium für die Angemessenheit, die Indikation des qualitativen Vorgehens bereits bezogen auf die vorliegende Studie erläutert, soll in Bezug zu Flick (2004) das zweite Kennzeichen, die angemessene Methodenwahl im Folgenden begründet werden. Flick (2004, S. 397) empfiehlt, bezogen auf diese Ausgangslage, entsprechende Methoden auszuwählen, die je nach Fokus der Untersuchung Offenheit für verschiedene Aspekte wie z. B. die Sicht des Interviewten oder auch Offenheit für Handlungsabläufe gewährleisten. Steinke (2000) plädiert für eine Untersuchung der Gegenstände in den alltäglichen Kontexten. Für die vorliegende Studie wurden die Gruppendiskussionen und Einzelinterviews in den Schulen der Jugendlichen durchgeführt. Schule bildet einen sozialen Raum, in dem die Jugendlichen neben der Familie einen Großteil ihrer Zeit verbringen, für die Interviewten sind dies bis zu acht Stunden am Tag. Die Expertinnen- und Experten-Interviews wurden bis auf eines in den Einrichtungen durchgeführt, in denen die Interviewten hauptberuflich tätig sind. Ein Expertinnen- und Experten-Interview wurde in den

Räumlichkeiten der Universität durchgeführt, da die Expertin kurz vor dem Interview-Termin die Arbeitsstelle gewechselt hatte und in der neuen Arbeitsstelle keinen Bezug mehr zum Forschungsthema hatte. Sie wünschte sich einen Raum an der Universität für das Interview. Die von Steinke (2000) problematisierte Einschränkung der Spielräume der Interviewten durch eine Auswahl von Erhebungsmethoden, die sehr stark (vor)strukturiert waren, kann nicht vollständig entkräftet werden, da zumindest der Interview-Leitfaden für die Expertinnen- und Experten-Interviews eine Struktur vorgab. Gleichzeitig ermöglicht die Strukturierung des Leitfadens für die Expertinnen- und Experten-Interviews die Vergleichbarkeit und ist daher zu einem gewissen Maß notwendig. Die Frage nach dem Raum für Irritationen in der Modellierung des Forschungsprozesses erscheint in dem Kontext dieser Studie besonders interessant. Bezogen auf die durchgeführten Gruppendiskussionen kam es immer wieder zu Irritationen bei Studierenden, z. B. hinsichtlich der Vorannahme, dass Mädchen eher aus der Perspektive der Verletzten und Jungen eher aus der Perspektive des Täters berichten würden. Auch wurde bei der Frage nach dem Einfluss gewaltverherrlichender Musik auf die Entstehung von Gewalt in Teenagerbeziehungen eine Irritation ausgelöst, in der Art, dass die – in diesem Fall ausschließlich männlichen – Schüler die von den Studierenden mitgebrachte Musik als deutlich zu wenig gewalthaltig bewerteten und die Studierenden durch eigene mitgebrachte Musik mit entsprechenden gewaltverherrlichenden und frauenfeindlichen Texten in eine deutlich schambesetzte Position brachten. Steinke (2000) führt eine weitere Bedingung ein, die die angemessene Methodenwahl auszeichnet: die Anwesenheit der Forschenden im Feld. Nach Steinke (ebd.) ist diese Anwesenheit erforderlich, um einen Eindruck der Lebenswelt der Untersuchten zu erhalten und daher eine dem Forschungsgegenstand angemessene Methodenwahl vorzunehmen. Bezogen auf die vorliegende Studie ist festzuhalten, dass eine Anwesenheit der Autorin im Rahmen der Durchführung von (Gewalt)Präventionsmaßnahmen in verschiedenen Klassen der Jahrgänge sieben bis zehn an den Schulstandorten, die auch für die Untersuchung ausgewählt wurden, gegeben war. Sicher ist die Präventionsarbeit mit anderen Zielen verbunden (siehe Kapitel zur Prävention) als die Forschung, jedoch konnten dadurch im Vorfeld auch Eindrücke zu den Problemen der Schülerinnen und Schüler in ihren ersten Liebesbeziehungen gewonnen werden. Aus der Praxis entstanden so erste Impulse für die Forschungsfragestellungen. Darüber hinaus konnte in der regelmäßigen Reflexion der Präventionsarbeit im Rahmen von Supervisionssitzungen ein differenziertes Verständnis von Teenagerbeziehungen im Kontext des Lebensraums Schule erreicht werden. Dieser Vorlauf erstreckte sich zeitlich über zwei Jahre, in denen in unterschiedlichen zeitlichen Abständen Kontakt zu Schülerinnen und Schülern, Schulsozialarbeitskräften, Lehrkräften und Schulleitungen bestand. Besuche

in Schulen, Vorgespräche mit den verschiedenen Beteiligten bildeten die Grundlage der Präventionsarbeit und später der Forschungstätigkeit.

Zur Indikation der Transkriptionsregeln, die nach Steinke (2000, S. 327f) durch „[…] Handhabbarkeit; Lesbarkeit, leichte Erlernbarkeit und Interpretierbarkeit […]" gekennzeichnet sein sollen, kann bezogen auf diese Studie angemerkt werden, dass das Forschungsteam sich für ein vereinfachtes Transkriptionssystem nach Dresing und Pehl (2013) entschieden hat, um eben die von Steinke (ebd.) geforderten Merkmale zu gewährleisten. Es wurden z. B. im Unterschied zu einer Feintranskription neben den verbalen Daten keine weiteren transkribiert. Gleichzeitig soll angemerkt werden, dass alle Gruppendiskussionen und Interviews vollständig transkribiert wurden, damit in der Auswertung jederzeit eine Prüfung der Daten möglich war. Die Indikation der Sampling-Strategie ist eine weitere Anforderung im Rahmen der Prüfung der Angemessenheit des Forschungsprozesses. Die Auswahl der untersuchten Schülergruppen oder Einzelpersonen wurde im Vorfeld der Erhebung bezogen auf die davor liegende Anwesenheit der Forschenden im Feld. Die verschiedenen Möglichkeiten des Feldzugangs an verschiedene Schulen und Institutionen bestimmten die Auswahl der Interviewten. Um Informationen „aus erster Hand" zu erhalten, erschien die Befragung von Gruppen von Schülerinnen und Schülern oder auch einzelnen Schülerinnen sowie Expertinnen- und Experten zweckmäßig. Methodische Einzelentscheidungen und deren Angemessenheit wurden durch die Auswahl der Erhebungs- und Auswertungsmethode und deren Passung gegeben. Die qualitative Auswertung nach dem Verfahren der Kernsatzbündelung, wie sie von Volmerg (in: Leithäuser & Volmerg 1988) vorgeschlagen wird, eignet sich als Methode für die Analyse der Gruppendiskussionen, Problemzentrierten Interviews und auch von Expertinnen- und Experten-Interviews. Das Forschungsteam entschied sich jedoch für eine andere Auswertungsmethode für die Expertinnen- und Experten-Interviews - siehe Kapitel zu den Auswertungsmethoden in diesem Abschnitt. Die von Steinke (2000) in diesem Kontext eingebrachte Fragestellung der zeitlichen und personellen Ressourcen bestimmte den Forschungsprozess an verschiedenen Stellen und beeinflusste im Hinblick auf Begrenzung insbesondere in der Erhebungsphase das Forschungsdesign. So wurde z. B. entschieden, nach den im letzten Schritt der Erhebungsphase durchgeführten Expertinnen- und Experten-Interviews keine weiteren auf neue Gruppen bezogenen Gruppendiskussionen im Feld vorzunehmen. Im Rahmen der Expertinnen- und Experten-Interviews ergaben sich z. B. Überlegungen, inwieweit eine Gruppendiskussion mit einer Gruppe jugendlicher Straftäter im Strafvollzug eine Erweiterung des bisherigen Erkenntnisstandes befördern würde.

Die im Rahmen der vorliegenden Studie in diesem Kapitel angewendeten Bewertungskriterien der Qualität sind dem Gegenstand, der Methode und der

Fragestellung angemessen. Auch diese Indikation der Bewertungskriterien ist nach Steinke (2000) für die Indikation des Forschungsprozesses relevant. Ein wichtiges Verfahren der Gewährleistung der Angemessenheit und Gültigkeit in der qualitativen Sozialforschung ist im Kontext der empirischen Verankerung nach Steinke (2000) die kommunikative Validierung. Im vorgestellten Forschungsprojekt konnte diese unter anderem mit der Durchführung eines Workshops gewährleistet werden, bei dem alle am Prozess beteiligten Gruppen zu einer Veranstaltung eingeladen wurden, in der einzelne, zu dem Zeitpunkt bereits vorliegende, erste Erkenntnisse vorgestellt und diskutiert wurden. Die Ergebnisse aus diesem Workshop sind wiederum in den weiteren Forschungsprozess eingeflossen. Die Dokumentation des Workshops konnte als eine weitere Datenquelle genutzt werden. Darüber hinaus wurde der Forschungsfortschritt begleitend mit Mitgliedern des Forschungsteams (in der Regel Forschungspraktikantinnen und -praktikanten) reflektiert. Flick (2002, S. 331f) führt im Rahmen der Diskussion um die Geltungsbegründung qualitativer Forschung weiterhin das Konstrukt der systematischen Triangulation verschiedener theoretischer Perspektiven ein, welche mit unterschiedlichen Methoden verknüpft sind. Er stellt heraus, dass es mit der Verfolgung dieses Ansatzes der Geltungsbegründung nicht um die Überprüfung von Ergebnissen geht, sondern um die „[…] systematische Erweiterung und Vervollständigung von Erkenntnismöglichkeiten […]“ (Flick 2002, S. 332). Verschiedene theoretische Perspektiven auf den Forschungsgegenstand sind im Abschnitt zu den theoretischen Ansätzen darlegt und reflektiert worden.

9.2 Auswertungsmethoden

Für die Auswertung der Gruppendiskussionen wurden die Verfahren der tiefenhermeneutischen Textinterpretation und der Kernsatzfindung, für die problemzentrierten Interviews ausschließlich das Verfahren der Kernsatzbündelung, beide nach Leithäuser und Volmerg (1988), ausgewählt. Die Expertinnen- und Experten-Interviews wurden mit der Auswertungsstrategie, wie Meuser und Nagel (1991) sie vorschlagen, analysiert. Im Vorfeld wurden alle Audiodateien (Tonmitschnitte der Gruppendiskussionen und der beiden unterschiedlichen Interview-Verfahren auf verschieden Aufnahmegeräten) von Mitgliedern des Forschungsteams transkribiert. Für die Transkription wurde, wie weiter oben bereits dargelegt, eine vereinfachte Form gewählt. Alle Audiodateien wurden komplett transkribiert. Das dadurch entstandene umfangreiche Datenmaterial konnte mit den verschiedenen Auswertungsverfahren in seiner Menge reduziert werden, ohne dass die inhaltliche Komplexität dabei zwangsläufig verloren ging, wie es etwa bei einer Verwendung von Kategoriensystemen mit dem Ziel der Reduktion des

Datenmaterials in einer Auswertung mit der Methode der Qualitativen Inhaltanalyse nach Mayring (2000) auftreten kann. Flick (2004, S. 283) nimmt darauf Bezug, wenn er die Grenzen der Qualitativen Inhaltsanalyse im Hinblick auf die Standardisierung des Materials aufzeigt. Für die hier angestrebte Entfaltung des Gegenstandes ist die Wahl der Auswertungsmethoden daher elementar. In einem nächsten Schritt soll diese begründet werden. Beide Auswertungsmethoden werden kurz dargestellt und in ihren Erkenntnismöglichkeiten beschrieben. Volmerg (in: Leithäuser & Volmerg 1988, 236ff) plädiert für Methoden der Übermittlung des erhobenen Materials, z. B. der Verschriftlichung eines Gruppendiskussionsverlaufs, in eine wissenschaftliche Sprache, in denen die Merkmale Kontextabhängigkeit, Vagheit und die Flexibilität der Regeln erhalten bleiben. Sie hebt die Bedeutung von Vergleichsgruppen hervor, die sich wechselseitig miteinander in Bezug setzen und die Forschenden-Perspektive verändern. Bezogen auf die vorliegende Untersuchung scheint dieser Aspekt interessant: wurde mit den Jugendlichen gesprochen, ergaben sich wenig bis keine Hinweise auf die institutionelle Perspektive, allerdings dafür viele Bezugspunkte zum Thema. Umgekehrt gab´ es bei den Expertinnen und Experten aus institutioneller Perspektive wenig Hinweise auf Erfahrungen mit Jugendlichen bezogen auf das Themenfeld und dadurch gleichzeitig wenige Bezugspunkte zum Thema. Diese Frage nach dem unterschiedlichen Zugang aber auch dem Umgang mit dem Thema als gemeinsamen Bezugsrahmen wird im Rahmen der Auswertung genauer untersucht werden müssen. Das induktive Verfahren der Kernsatzfindung wie von Volmerg (ebd. S. 245) dargelegt, ermöglicht eine besondere Form der Analyse des verschriftlichten Materials: „So suchten wir nach den *Topoi* im Verständigungsprozess, in denen sich die ausgetauschten Erfahrungen gleichsam in einer lebens- und praxisnahen Begrifflichkeit verdichten". Kernsätze sind nach Volmerg (ebd. S. 245) von den am Forschungsprozess beteiligten Subjekten selbst formulierte Analysen von Erfahrungen. Sie verdichten in besonderer Form das vorher diskutierte Thema und beenden häufig einen Diskussionsabschnitt. Volmerg (ebd. S. 245) bezeichnet Kernsätze auch als signifikante Sätze der Umgangssprache. Im Verfahren der Auswertung selbst wird im gesamten Material zuerst von mindestens zwei Forschenden nach Kernsätzen gesucht. Diese werden auf spezielle Kernsatzkarten notiert, auf denen neben dem Kernsatz und formalen Hinweise wie der Nummerierung der Gruppendiskussion auch Kontext zu den Sprechenden und eine erweiterte Textstelle aufgenommen wird. So bleibt auch im weiteren Verlauf der Auswertung der Bezug des Kernsatzes zum Diskussionsabschnitt und somit Themenfeld erhalten. Im Anschluss an die Erstellung der Kernsatzkarten werden diese im Forschungsteam bezogen auf

Übereinstimmungen diskutiert und anschließend gebündelt. Die Kernsatzbündel bilden bezogen auf die vorliegende Untersuchung bestimmte Themen der Teenagerbeziehungen ab, von denen in den Gruppendiskussionen gesprochen wurde. Diese Themen formen Erfahrungsfelder. Diese Auswertung bezeichnen Leithäuser und Volmerg (1988) als horizontale Hermeneutik. Es besteht die Möglichkeit, die so gewonnenen Erkenntnisse in eine Auswertungsbild zu übertragen, welches mit den an der Forschung Beteiligten diskutiert werden kann. Dieser Prozess kann als kommunikative Validierung im Feld benannt werden. In der hier vorliegenden Studie wurden wie weiter oben bereits ausgeführt erste Erkenntnisse aus vier Gruppendiskussionen in einem zweistündigen Workshop mit interessierten Fachkräften aus den Bereichen Polizei, Schule und Opferschutzeinrichtung diskutiert.

Eine weitere Auswertungsebene, die sich für die Interpretation des verschriftlichten Materials aus den Gruppendiskussionen als sinnvoll erweisen kann, ist die tiefenhermeneutische Textinterpretation (wie in der vorliegenden Studie durchgeführt). Waren in der Auswertung der problemzentrieren Interviews die Kernsätze in ihrer Bündelung und Abstraktion in Erfahrungsdimensionen die Methode der Wahl, wurden die Gruppendiskussionen auch tiefenhermeneutisch interpretiert. Für die Interpretation allgemein formuliert Volmerg (in: Leithäuser & Volmerg 1988, S. 252) einige Richtlinien, zu deren Einhaltung sich auch das Forschungsteam, welches diese Untersuchung durchgeführt hat, verpflichtet sieht. Es sei hier insbesondere auf die folgenden Aspekte des Interpretationsprozesses hingewiesen:

> […] daß dieser dynamische Prozess des Interpretierens keine bloße Anwendung methodischer Vorschriften ist, sondern selbst ein sozio- und psychodynamischer Prozeß, […] daß dieser dynamische Prozeß des Interpretierens das Verständnis fördern, aber auch behindern kann und daher in das Verstehen mit einbezogen werden sollte, […] daß das Verstehen des Textes das Verstehen des Prozesses ist, der zu dem Verständnis geführt hat ….

Mit dieser prozessorientierten Sichtweise kann der Interpretationsprozess immer auch als Lernprozess verstanden werden, Lernen über das Textverständnis, die Gruppe und nicht zuletzt sich selbst. In einem vertiefenden psychoanalytischen Verständnis des Prozesses der Interpretation können „[…] aus der Sprache des Textes ausgeschlossene Sinngehalte […]" (Volmerg in: Leithäuser & Volmerg 1988, S. 254) durch das in der Interpretationsgemeinschaft erzeugte selbstreflexive Vorgehen bei der Analyse z. B. von Übertragungs- und Gegenübertragungsphänomenen verstanden werden. Der Text (das Transkript) wird aus der Perspektive der Gruppe verstanden und erhellt die Deutungsmuster der Gruppe oder der Einzelperson, die allerdings auch immer eingebunden in einem gesellschaftlichen Kontext spricht und handelt. Die Rekonstruktion verschiedener Sinnebenen oder -schichten in einer Interpretationsgruppe z. B. durch die Analyse von Missverständnissen

bezogen auf den Text bezeichnen Leithäuser und Volmerg als hermeneutisches Sprachspiel (1979, S. 153). Leithäuser und Volmerg (1988, S. 259) schlagen für die Sinnerschließung die folgenden vier Fragestellungen vor:

„Worüber wird gesprochen (propositionaler Gehalt)?

Wie wird miteinander gesprochen (metakommunikativer Gehalt)?

Wie wird worüber gesprochen (pragmatischer Gehalt)?

Warum wird wie worüber gesprochen (intentionaler Gehalt)?“.

Da diese vier Fragestellungen vier verschiedene Perspektiven des Verstehens abbilden, müssen sich die Forschenden in der Interpretationsgruppe diese vier Ebenen im Prozess des Interpretierens vergegenwärtigen. Darüber hinaus kommt eine besondere Bedeutung dem „[…] *szenischen Verstehen* […]“ (Leithäuser & Volmerg 1988, S. 259) zu. Darunter kann verstanden werden, dass sich Ähnlichkeiten zwischen dem Modus des Sprechens über den Text in der Interpretationsgruppe in der Form der dokumentierten Äußerungen im Text finden lassen. Das Erkennen von bestimmten szenischen Mustern im Prozess des Interpretierens in der Gruppe ermöglicht ein vertieftes Verständnis derselben für die Rekonstruktion des Sinngehaltes. Die einzelnen Ebenen des Verstehens müssen im Verlauf der Interpretation zueinander in Bezug gesetzt werden, um in diesem Rekonstruktionsprozess eine nach Leithäuser und Volmerg (1988, S. 261) „[…] *nachvollziehbare* und *stimmige* […]“ Interpretation zu erhalten. Jedoch ist dafür auch erforderlich, dass die entsprechende, damit verbundene, sozialpsychologische Dynamik in der Interpretationsgruppe reflektiert wird. Weitere Ausführungen zur Auswertungsmethode der Kernsatzfindung sowie zur tiefenhermeneutischen Textinterpretation sollen an dieser Stelle nicht vorgenommen werden. Es bleibt festzuhalten, dass beide Verfahren gerade wegen der Rekonstruktion von Sinngehalten und Erfahrungsdimensionen in Gruppen und in Bezug auf Einzelne in ihren Interaktionen in Beziehungen einen sozialpsychologischen Fokus für die Auswertung befördern und daher sehr gewinnbringend für die angestrebten Erkenntnisziele im Forschungsprozess sind. Es besteht eine Passung mit den ausgewählten Erhebungsmethoden Gruppendiskussion und problemzentriertes Interview.

In der Auswertung der Expertinnen und Experteninterviews wurde nach der von Meuser und Nagel (1991) vorgeschlagenen interpretativen Auswertungsstrategie für leitfadenorientierte Expertinnen- und Experten-Interviews, die im Folgenden kurz dargestellt werden soll, vorgegangen. Meuser und Nagel (1991, S. 451) gehen davon aus, dass im angestrebten thematischen Textvergleich jeder Interview-Text bezogen auf die Aspekte Kommunikation, In-

teraktion, Inhalt und Form einzigartig und verschieden ist. Der Fokus der Auswertung kann dabei in der Analyse der inhaltlichen Schwerpunkte gesehen werden, welche nach Meuser und Nagel (1991, S. 454) „[…] Beobachtungsdimensionen […]“ darstellen. Generell lässt sich das Verfahren nach Meuser und Nagel (ebd. S. 455ff) in sechs einzelne aufeinander folgende Schritte einteilen: die Transkription des Interviews, die Paraphrasierung von Sequenzen, die Formulierung von Überschriften, der thematische Vergleich mehrerer Interviews und die Strukturierung der Überschriften, die „Übersetzung“ der zuvor generierten Begriffe und Überschriften in soziologische Konzepte sowie die „[…] theoretische Generalisierung [...]“ (ebd. S. 463). Im letzten Auswertungsschritt erfolgt eine Verknüpfung der Klassifizierungen zu einer Theorie. Um zu Erkenntnissen über Betriebswissen zu gelangen, empfehlen Meuser und Nagel (1991) alle Auswertungsschritte durchzuführen, bei der Erhebung von Kontextwissen kann ihrer Ansicht nach bereits bei der soziologischen Konzeptualisierung geendet werden. Da es in der vorliegenden Untersuchung nicht um die Erhebung vom Betriebswissen geht, wurde die Auswertung bereits – entgegen den Empfehlungen von Meuser und Nagel (1991) – nach Vollzug des thematischen Vergleichs beendet. Warum? Im thematischen Vergleich soll durchaus noch textnah in der Bildung von Kategorien vorgegangen werden. Durch die Nähe zum Text ist einmal mehr die Kontextgebundenheit gegeben, wie sie auch im Verfahren der Kernsatzbildung nach Leithäuser und Volmerg (1988) vorgesehen ist. Um die Analyse und Bündelung der Ergebnisse aus Gruppendiskussionen, problemzentrierten Interviews und Expertinnen- und Experten-Interviews zu ermöglichen, sind deren Kontextgebundenheit sowie Textnähe Voraussetzungen für eine vergleichende qualitative Auswertung. Bereits im Auswertungsschritt der soziologischen Konzeptualisierung (vgl. Meuser & Nagel 1991) findet durch die „Übersetzung“ in soziologische Konzepte aufgrund der dadurch eingezogenen Strukturierungsebene zur Verdichtung des Materials eine im Kontext soziologischer Theoriebildung sicher sinnvolle, für die vorliegende Untersuchung aber nicht angestrebte Entfernung vom Textmaterial statt. Eine weitere Abweichung aufgrund anderer Prämissen im Forschungsdesign dieser Studie ist die vollständige Transkription der Expertinnen- und Experten-Interviews. Meuser und Nagel (ebd. S. 455) gehen je nach Diskursverlauf im Interview davon aus, dass eine vollständige Transkription nicht der Normalfall ist. In der vorliegenden Untersuchung hat sich das Forschungsteam für die vollständige Transkription entschieden, um möglichst viel an Kontext zu erhalten. Der Auswertungsschritt des Paraphrasierens wurde im Forschungsteam vorgenommen, wobei hier die Intention auch bei der Strukturierung und Verdichtung des Materials lag: „Trennlinien zwischen Themen werden deutlich, Erfahrungsbündel und Argumentationsmuster schälen sich heraus, Relevanzen und Beobachtungsdimensionen nehmen Kontur

an“ (Meuser & Nagel 1991, S. 457). Im nächsten Schritt, der Suche nach geeigneten Überschriften wurde ein besonderes Augenmerk auf die Textnähe gerichtet, um voreilige Kategorisierungen zu vermeiden. Es werden alle Interviews einzeln mit Überschriften versehen, bevor im nächsten und für die vorliegende Arbeit letzten Schritt ein thematischer Vergleich vorgenommen wird. Auch hier sprechen sich Meuser und Nagel (1991) dafür aus, möglichst immer noch textnah in der Bündelung der verschiedenen Überschriften vorzugehen. Von den Expertinnen und Experten berichtete Erfahrungen und Beobachtungen, Interpretationen von Zusammenhängen und auch Sinnkonstruktionen können in diesem Auswertungsschritt erhoben werden. Sie bestimmen die Relevanzstruktur des Expertinnen- und Expertenwissens. In diesem Auswertungsschritt ist der Rückbezug der Ergebnisse auf die Interviewpassagen besonders wichtig, um deren „[…] Triftigkeit, […] Vollständigkeit und Validität“ (ebd. S. 461) zu prüfen.

Zum Abschluss dieses Abschnittes soll darauf hingewiesen werden, dass durch die Auswahl bestimmter Auswertungsmethoden wie auch im Vorfeld durch die Auswahl bestimmter Erhebungsmethoden Perspektiven eingeschlossen ebenso wie ausgeschlossen werden. Die Entscheidung für oder gegen bestimmte Verfahren impliziert die Wirklichkeitskonstruktion im Themenfeld.

9.3 Limitationen der Studie

Die von Steinke (2000, S. 329f) weiter benannten Kernkriterien qualitativer Forschung – die Limitation, Kohärenz und Relevanz sowie die reflektierte Subjektivität in der Bewertung der untersuchungsspezifischen Angemessenheit des Forschungsprozesses – werden bezogen auf die vorliegende Forschungsarbeit in diesem Kapitel diskutiert.

Die Ergebnisse der vorliegenden Studie sind nur sehr begrenzt verallgemeinerbar. Die Untersuchungsgruppe ist eine homogene Gruppe mit bestimmten gemeinsamen Merkmalen, wie dem der Gruppe von Schülerinnen und Schülern in bestimmten Schulformen. Weitere Gruppen wie z. B. Jugendliche in Ausbildungsverhältnissen, könnten in einem weiterführenden Forschungsprozess hinzugezogen werden, sie wären im Rahmen von Fallkonstrastierung als minimal verschieden einzuschätzen. Dadurch, dass an den Gruppendiskussionen und Interviews größtenteils Schülerinnen und Schüler aus Oberschulen (in dem Untersuchungsfeld sind dies in der Regel Schulen ohne den gymnasialen Zweig) beteiligt waren, könnte eine weitere Kontrastierung zur Absicherung der theoretischen Schlussfolgerungen darin bestehen, vergleichbare Gruppen aus Gymnasien zu befragen. Da in der Darlegung der theoretischen Ansätze das Phänomen der Gewalt in Beziehungen als ein alle gesellschaftlichen Schichten betreffendes dargelegt wurde, müssten sich aus einer weiteren

Erhebung in Gymnasien kaum Unterschiede ergeben. Die Ergebnisse – hier die Gewalterfahrungen Jugendlicher in ihren ersten Liebesbeziehungen – sind, eingeschränkt durch die besonderen Erhebungssituationen, übertragbar auf weitere Gruppen wie Jugendliche in Ausbildungsverhältnissen oder Jugendliche, die einen gymnasialen Zweig besuchen. Da die ausgewählten Schulen in dem Landkreis nicht als „Brennpunkt"-Schulen bezeichnet werden – was bedeutet, dass sie besonders viele Konflikte oder Kriminalität aufgrund der Zusammensetzung der Schülerschaft haben – könnte eine Kontrastierung durch die gezielte Auswahl von „Brennpunkt"-Schulen in einem Landkreis/einer Stadt erfolgen. Hier würden sich unter Umständen Ergänzungen von Erfahrungsfeldern finden lassen, neue Erfahrungsfelder könnten aufgrund der z. B. vorliegenden Fälle von (Gewalt)Kriminalität gefunden werden. Dieser Aspekt ließe sich erweitern um die Gegenüberstellung von ländlichem und städtischem Raum sowie „reichen" oder „armen" Lebensbedingungen in Landkreis/Stadt. In der vorliegenden Arbeit sind Erfahrungen von Schülerinnen und Schülern aus dem ländlichen Raum in einem verhältnismäßig wohlhabenden Landkreis eingeflossen. Die Befragung von Jugendlichen mit anderen Lebensbedingungen wie z. B. einem Leben in einer Großstadt mit weniger finanziellen Ressourcen könnte andere Ergebnisse bringen. Gleiches gilt für die Auswahl der Expertinnen und Experten, auch hier würde der Vergleich mit entsprechenden Fachkräften aus einer städtischen Region mit Bezug zu „Brennpunkt"-Schulen möglicherweise die Spannbreite der bisherigen Ergebnisse weiter auffächern. *Schülerinnen und Schüler aus Oberschulen ohne gymnasialen Zweig aus dem ländlichen Raum in einem finanziell sehr gut aufgestellten Landkreis als Untersuchungsgruppe bilden die Begrenzung in der Einordnung der Ergebnisse der vorliegenden Studie.* Eine Übertragbarkeit der Ergebnisse ist nur bezogen auf diese spezifischen Untersuchungsbedingungen gegeben. Daher sind die Ergebnisse sehr eingeschränkt verallgemeinerbar. Veränderte Bedingungen oder Kontexte könnten in einem nächsten Forschungsschritt zu einer größeren Verallgemeinerbarkeit führen (wie weiter oben dargelegt).

Zur Frage der Kohärenz lässt sich anmerken, dass die in der Zusammenfassung theoretisch und empirisch abgeleiteten Beziehungsmuster der Jugendlichen als Ergebnis in sich konsistent sind. Widersprüche wurden offengelegt und versucht, unter Bezugnahme auf weitere theoretische Konzepte zu erklären. Zur Bedeutsamkeit der Forschungsfrage soll auf die Ergebnisse aus den im Forschungsstand dargestellten quantitativen Studien verwiesen werden, hier zeigt sich die gesellschaftliche Relevanz des Themas. Die in dieser Arbeit entwickelten theoretischen Ansätze helfen, das Phänomen zu verstehen. Neue Erklärungsansätze werden zur Verfügung gestellt. Zur Lösung des Phänomens werden im Kapitel zur Prävention Hinweise gegeben, bis hin zu einem praxis-

erprobten Präventionskonzept. Durch die eingeschränkte Verallgemeinerbarkeit der Ergebnisse ist auch der Nutzen für die praktische psychosoziale Arbeit begrenzt. Gleichwohl ist für psychosoziale Fachkräfte durch die Zusammenfassung als auch den Vergleich der Präventionskonzepte in der vorliegenden Arbeit ein Mehrwert für das fachliche Verständnis und die Berufspraxis bezogen auf das Phänomen „Gewalt in Teenagerbeziehungen" gegeben. Das Kriterium der reflektierten Subjektivität nach Steinke (2000, S. 330f.) kann wie folgt aufgenommen werden. Die Reflexion der konstituierenden Rolle der Forschenden wurde u. a. in den Nachbesprechungen zu den Expertinnen- und Experten-Interviews vorgenommen. Dort wurden Gesprächsverläufe hinsichtlich z. B. der Vermeidung bestimmter Themen geprüft sowie eine Analyse von Brüchen, z. B. durch Ablenkung in verschiedenen Kontexten aufgenommen. Bei der Verarbeitung der Ergebnisse aus den Expertinnen- und Experten-Interviews wurden diese Aspekte berücksichtigt. Bei den Gruppendiskussionen und problemzentrierten Interviews stellte in der Auswertung der Teil der Methoden- und Rollenreflexion die Selbstbeobachtung sicher. Die Entscheidung für oder gegen die Erhebungsmethoden war immer verbunden mit der Frage der Entsprechung des Vorgehens mit den persönlichen Voraussetzungen der Forschenden (vgl. Steinke 2000, S. 331). Durch ein bestehendes Vertrauensverhältnis von Forschenden zu Interviewten und umgekehrt aufgrund von länger zurückliegenden beruflichen Kooperationsbeziehungen konnten gegenstandsangemessene Daten erhoben werden. Während des Feldzugangs wurden auftretende Schwierigkeiten reflektiert und im Forschungsteam diskutiert. Veränderungen konnten so sinnvoll umgesetzt werden. Insgesamt wurden die von Steinke (2000) formulierten Gütekriterien für qualitative Forschung bezogen auf die vorliegende Arbeit angewendet und haben dadurch im Forschungsprozess zur Hervorbringung relevanter, kohärenter aber auch – wie oben dargelegt – limitierter Ergebnisse beigetragen.

Literaturverzeichnis

Abels, H. (2010). *Interaktion, Identität, Präsentation. Kleine Einführung in interpretative Theorien der Soziologie*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Allport, G. W. (1971). *Die Natur des Vorurteils*. Köln: Kiepenheuer & Witsch.

Allroggen, M. (2015). Sexuelle Gewalt unter Kindern und Jugendlichen. In: J.M. Fegert, U. Hoffmann, E. König, J. Niehues & H. Liebhardt (Hrsg.), *Sexueller Missbrauch von Kindern und Jugendlichen. Ein Handbuch zur Prävention und Intervention für Fachkräfte im medizinischen, psychotherapeutischen und pädagogischen Bereich* (S. 383-390). Berlin, Heidelberg: Springer-Verlag.

Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (Hrsg.). (1973). *Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit, Bd. 1*. Reinbek: Rowohlt.

Archer, J. (2000). Sex Differences in Aggression Between Heterosexual Partners: A Meta-Analytical Review. *Psychological Bulletin* 2000, 126 (5), 651-680.

Ariés, P. (1960/2007). *Geschichte der Kindheit*. München: Deutscher Taschenbuch Verlag GmbH & Co. KG.

Austin, W. (2003). *First Love. The Adolescent's Experience of Amour*. New York: Peter Lang Publishing, Inc.

Averdijk, M., Billaud, C., Greber, F., Iso, I. M., Kranich, C. Wechlin, A. & Weingartner, M. (2013). *Empfehlungen zur Reduktion von sexueller Gewalt zwischen Teenagern*. Online verfügbar unter: http://www.optimusstudy.org/fileadmin/user_upload/documents/2013/Optimus_Study_Recommendations_2013_DE.pdf [Zugriff: 17.03.15].

Ayan, S. (2010). Der Jugendversteher. *Gehirn & Geist*, 3, 14-17.

Bandura, A. (1979). *Sozial-kognitive Lerntheorie*. Stuttgart: Klett-Cotta.

Barter, C. (2010). *Partner Exploitation and Violence in Teenage Intimate Relationships. Results from current UK research*. Vortrag im Rahmen der Research Conference of the PARITÄTISCHE Baden-Württemberg on 18/6/10 in Stuttgart: "Prevention of Violence in Intimate Teenage Relationships".

Barter, C., McCarry, M., Berridge, D. & Evans, K. (2009). *Partner exploitation and violence in teenage intimate relationships*. Online verfügbar unter: http://www.nspcc.org.uk/globalassets/documents/research-reports/partner-exploitation-violence-teenage-intimate-relationships-summary.pdf [Zugriff: 17.03.15].

Bauer Media Group, Iconkids & Youth International Research (Hrsg.). (2009). *BRAVO Dr. Sommer Studie 2009. Liebe! Körper! Sexualität!*. München: Bauer Media Group.

Berger, P. L. & Luckmann, T. (1980). *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie* (5. unveränderte Aufl). Frankfurt/Main: Fischer Taschenbuch Verlag

Blättner, B. & Brzank, P. (2014). *Teen Dating Violence - Gewalt in Teenagerbeziehungen. TeDaVi Studie (Ausmaß von Teen Dating Violence)*. Online verfügbar unter: http://www.fh-fulda.de/fileadmin/Fachbereich_PG/PDF/Forschungsprojekte/InterpersGewalt/TeDaVi_Powerpoint.pdf [Zugriff: 17.10.2015].

Blättner, B., Brzank, P., Liepe, K. & Schultes, K. (2013). *Grenzüberschreitungen und Gewalt in den Liebesbeziehungen und Dates von Hessischen Schülerinnen und*

Schülern zwischen 14 bis unter 18 Jahren. Ergebnisse zur Studie TeDaVi (Ausmaß von Teen Dating Violence). Online verfügbar unter: https://www2005.hs-fulda.de/fileadmin/Fachbereich_PG/Forschung___Praxis/TeDaVi_factsheet_fin.pdf. [Zugriff: 19.04.2016].
Blättner, B., Schultes, K., Hehl, L. & Brzank, P. (2015). Grenzüberschreitungen und Gewalt in Teenagerbeziehungen. Risiken und Folgen für Präventionsstrategien. *Prävention und Gesundheitsforschung,* 2/2015, 173-179
Blumer, H. (1936). Social Attitudes and Nonsymbolic Interaction. *Journal of Educational Sociology,* 9(9), 515-523.
Blumer, H. (1973). Der methodologische Standort des symbolischen Interaktionismus. In: Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (Hrsg.), *Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit, Bd. 1.* (S. 80-101). Reinbek: Rowohlt.
Blumer, H. (1969/1986). *Symbolic Interactionism: Perspective and Method*. Berkley: University of California Press.
Böhm, K. (2006). *Beziehungsgewalt in unverheirateten Partnerschaften*. Online verfügbar unter: http://www.freidok.uni-freiburg.de/volltexte/2554/ [Zugriff: 21.02.2015].
Boesch, E. (1996). Das Fremde und das Eigene. In: A. Thomas (Hrsg.), *Psychologie des interkulturellen Handelns* (S. 87-105). Göttingen: Hogrefe Verlag für Psychologie.
Bogner, A., Littig, B. & Menz, W. (Hrsg.). (2002). *Das Experteninterview. Theorie, Methode, Anwendung*. Opladen: Lese und Budrich.
Bogner, A. & Menz, W. (2002). Das theoriegenerierende Experteninterview. Erkenntnisse, Wissensformen, Interaktion. In: A. Bogner, B. Littig & W. Menz (Hrsg.), *Das Experteninterview. Theorie, Methode, Anwendung* (S. 32-70). Opladen: Leske und Budrich.
Boos-Nünning, U. & Karakaşoğlu, Y. (2005). *Viele Welten leben. Zur Lebenssituation von Mädchen und jungen Frauen mit Migrationshintergrund*. Münster: Waxmann
Bourdieu, P. (2016). *Die männliche Herrschaft* (3. Aufl.). Frankfurt/Main: Suhrkamp.
Breuer, F. (Hrsg.) (1996). *Qualitative Psychologie: Grundlagen, Methoden und Anwendungen eines Forschungsstils*. Opladen: Westdeutscher Verlag
Brissett, D. & Edgley, C. (eds.). (2009). *Life as Theater: A Dramaturgical Sourcebook* (2nd ed.). New Brunswick; New Jersey: third printing Transaction Publishers.
Brockhaus, U. & Kolshorn, M. (2013). Eckpunkte der Prävention sexualisierter Gewalt in pädagogischen Einrichtungen. In: Landesstelle Jugendschutz Niedersachsen (Hrsg.), *Grenzverletzungen. Sexuelle Übergriffe unter Jugendlichen*. Hannover: Landesstelle Jugendschutz Niedersachen.
Brown, B. Bradford (1999). „You're going out with who?": Peer group influences on adolescent romantic relationships. In: W. Furman, B. Bradford Brown & C. Feiring (eds.), *The development of romantic relationships in adolescence* (pp. 291-329). New York: Cambridge University Press.
Brownmiller, S. (1975). *Against our will*. Michigan: Simon and Schuster.
Brownmiller, S. (1988). *Gegen unseren Willen. Vergewaltigung und Männerherrschaft*. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag.
Brückner, M. (1988). *Die Liebe der Frauen - über Weiblichkeit und Misshandlung*. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag.

Brzank, P., Blättner, B. & Liepe, K. (2013). Gewalt in den ersten Liebesbeziehungen unter Jugendlichen. *deutsche jugend*, 61(11), 473-480. Weinheim: Beltz Juventa.
Buchmayr, M. (Hrsg.). (2007): *Geschlecht lernen – gendersensible Didaktik und Pädagogik*. Innsbruck/Wien/Bozen: Studien Verlag.
Bundeskriminalamt (Hrsg.). (2015). *Polizeiliche Kriminalstatistik. Jahrbuch 2014*. Wiesbaden. Online verfügbar unter: http://www.bka.de/SharedDocs/Downloads/DE/Publikationen/PolizeilicheKriminalstatistik/2014/pks2014Jahrbuch. [Zugriff: 9.07.2016]
Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.). (2004). *Lebenssituation, Sicherheit und Gesundheit von Frauen in Deutschland. Eine repräsentative Untersuchung zu Gewalt gegen Frauen in Deutschland – Zusammenfassung zentraler Studienergebnisse*. Berlin/Rostock: Publikationsversand der Bundesregierung. Online verfügbar unter: http://www.antidiskriminierungsstelle.de/SharedDocs/Downloads/DE/Literatur_Themenjahr_Geschlecht/Lebenssituation,%20Sicherheit%20und%20Gesundheit%20von%20Frauen%20in%20Deutschland.pdf;jsessionid=074A00081C19B245D25C512317E864A9.2_cid332?__blob=publicationFile&v=1. [Zugriff: 22.11.2015].
Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.). (2005). *Gender-Datenreport. 1. Datenreport zur Gleichstellung von Frauen und Männern in der Bundesrepublik Deutschland*. 2. Fassung. Erstellt durch das Deutsche Jugendinstitut e.V. in Zusammenarbeit mit dem Statistischen Bundesamt unter der Leitung von Waltraud Cornelißen: München. Online verfügbar unter: http://www.bmfsfj.de/doku/Publikationen/genderreport/01-Redaktion/PDF-Anlagen/gesamtdokument,property%3Dpdf,bereich%3Dgenderreport,sprache%3Dde,rwb%3Dtrue.pdf. [Zugriff: 29.11.2015].
Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.). (2007). *20-jährige Frauen und Männer heute. Lebensentwürfe, Rollenbilder, Einstellungen zur Gleichstellung*. Heidelberg: Publikationsversand der Bundesregierung. Online verfügbar unter: http://www.bmfsfj.de/RedaktionBMFSFJ/Broschuerenstelle/Pdf-Anlagen/sinus,property=pdf,bereich=bmfsfj,sprache=de,rwb=true.pdf. [07.11.2015].
Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.). (2008). *Gewalt gegen Frauen in Paarbeziehungen. Eine sekundäranalytische Auswertung zur Differenzierung von Schweregraden, Mustern, Risikofaktoren und Unterstützung nach erlebter Gewalt*. Enddokumentation November 2008. Online verfügbar unter: http://www.bmfsfj.de/RedaktionBMFSFJ/Broschuerenstelle/Pdf-Anlagen/gewalt-paarbeziehung-langfassung,property=pdf,bereich=bmfsfj,sprache=de,rwb=true.pdf. [Zugriff: 12.10.2015].
Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.) (2013), *Jungen und ihre Lebenswelten. Vielfalt als Chance und Herausforderung*. Bericht des Beirats Jungenpolitik. Online verfügbar unter: http://www.bmfsfj.de/RedaktionBMFSFJ/Broschuerenstelle/Pdf-Anlagen/Jungen-und-ihre-Lebenswelten-Bericht-Beirat-Jungenpolitik,property=pdf,bereich=bmfsfj,sprache=de,rwb=true.pdf. [Zugriff: 20.08.2016]
Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend/ Bundesministerium der Justiz (Hrsg.). (2010). *Mehr Schutz bei häuslicher Gewalt. Information zum Ge-*

waltschutzgesetz. 3. Auflage. Berlin/Rostock: Publikationsversand der Bundesregierung. Online verfügbar unter: http://www.big-berlin.info/sites/default/files/medien/1012_Mehr_Schutz.pdf. [Zugriff: 22.11.2015].
Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2014). *EU-Programm „Rechte, Gleichstellung und Unionsbürgerschaft“*. Online verfügbar unter: http://www.bmfsfj.de/BMFSFJ/gleichstellung,did=108084.html. [Zugriff: 20.04.2016].
Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend/ Bundesministerium der Justiz (Hrsg.). (2015). *Blickpunkt Kinder- und Jugendschutz. »Gewalt im Netz« Sexting, Cybermobbing & Co*. Erstellt durch die Bundesarbeitsgemeinschaft Kinder- und Jugendschutz e.V. Berlin/Rostock: Publikationsversand der Bundesregierung.
Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (2009). *Forum Sexualaufklärung und Familienplanung, Vol. 2*. Frankfurt: Redaktion FORUM. Online verfügbar unter: http://www.sexualaufklaerung.de/cgi-sub/fetch.php?id=611 [Zugriff: 17.10.2015].
Busche, M., Makowski, L., Pohlkamp, I. & Wesemüller, E. (Hrsg.) (2010). *Feministische Mädchenarbeit weiterdenken. Zur Aktualität einer bildungspolitischen Praxis*. Bielefeld: transcript.
Buskotte, A. (2012). „GRENZGEBIETE“: Theater und Fortbildungen gegen sexuelle Übergriffe unter Jugendlichen. Ein Projekt der Landesstelle Jugendschutz Niedersachsen. *KJug*, (1/2012) 57. Jg., 16-19
Cambridge Advanced Learner’s Dictionary. 3rd ed. 2008. Cambridge: Cambridge University Press. Online verfügbar unter: https://books.google.de/books?id=PDHCFSRmjSMC&pg=PA591&dq=slang+words+gang+bang&hl=de&sa=X&ved=0CEEQ6AEwBGoVChMIpcX4x_juyAIVQ4UPCh3svQv2#v=onepage&q=slang%20words%20gang%20bang&f=false. [Zugriff: 03.11.2015].
Cazemier, C. (2008). *Riskanter Chat*. Hamburg: Erika Klopp Verlag.
Centers for Disease Control and Prevention (2006). *Physical dating violence among high school students – United States 2003. MMWR Weekly*. May 19, 2006. 55(19) 532-535. Online verfügbar unter: http://www.cdc.gov/mmwr/preview/mmwrhtml/mm5519a3.htm [Zugriff: 25.04.2015].
Cohn, R. C. (1976). *Von der Psychoanalyse zur themenzentrierten Interaktion. Von der Behandlung einzelner zu einer Pädagogik für alle*. Stuttgart: Ernst Klett Verlag.
Coleman, J. S. (1967). *The Adolescent Society. The Social Life of the Teenager and its Impact on Education* (6th ed.). New York: The Free Press.
Connolly, J., Furmann, W. & Konarski, R. (2000). The Role of Peers in the Emergence of Heterosexual Romantic Relationships in Adolescence. *Child Development,* 71(5), 1395-1408.
Corneließen, W. (2006). Geschlechterdebatten in Deutschland – eine Zwischenbilanz. Kontroversen um Kinder, Küche, Karriere. *DJI Bulletin,* 75(2), 6-11.
Council of Europe (2011). *Convention on preventing and combating violence against women and domestic violence*. Council of Europe Treaty Series No. 210. Strasbourg: Council of Europe. Online verfügbar unter: http://www.coe.int/en/web/conventions/full-list/-/conventions/rms/090000168008482e. [Zugriff: 22.11.2015].

Davis, A. (2008). *Interpersonal and Physical Dating Violence. Views from the National Council on Crime and Delinquency, 2008*. Online verfügbar unter: http://www.nccdglobal.org/sites/default/files/publication_pdf/focus-dating-violence.pdf [Zugriff: 17.03.2015].

Denzin, N. K. (1979/2009). *The Research Act. A Theoretical Introduction to Sociological Methods*. New Brunswick; London: AldineTransaction.

DER PARITÄTISCHE Baden-Württemberg (Hrsg.). (2010). *Heartbeat – Herzklopfen. Beziehungen ohne Gewalt. Ein Arbeitspaket zur schulischen und außerschulischen Prävention von Gewalt in intimen Teenagerbeziehungen*. Online verfügbar unter: http://www.empowering-youth.de/aktuell.html [Zugriff 13.05.2015].

Döring, N. (2015). Sexting. Aktueller Forschungsstand und Schlussfolgerungen für die Praxis. In: Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend/ Bundesministerium der Justiz (Hrsg.), *Blickpunkt Kinder- und Jugendschutz. »Gewalt im Netz« Sexting, Cybermobbing & Co*. (S. 15-43). Erstellt durch die Bundesarbeitsgemeinschaft Kinder- und Jugendschutz e.V. Berlin/Rostock: Publikationsversand der Bundesregierung. Online verfügbar unter: http://www.nicola-doering.de/wp-content/uploads/2014/08/Döring-2015-Sexting.-Aktueller-Forschungsstand-und-Schlussfolgerungen-für-die-Praxis.pdf. [Zugriff: 16.03.2016].

Dreher, E. & Dreher, M. (1985a). Entwicklungsaufgaben im Jugendalter: Bedeutsamkeit und Bewältigungskonzepte. In D. Liepmann & A. Stiksrud (Hrsg.), *Entwicklungsaufgaben und Bewältigungsprobleme in der Adoleszenz* (S. 56-70). Göttingen: Hogrefe.

Dreher, E. & Dreher, M. (1985b). Wahrnehmung und Bewältigung von Entwicklungsaufgaben im Jugendalter: Fragen, Ergebnisse und Hypothesen zum Konzept einer Entwicklungs- und Pädagogischen Psychologie des Jugendalters. In: R. Oerter (Hrsg.), *Lebensbewältigung im Jugendalter* (S. 30-61). Weinheim: VCH.

Dresing, T. & Pehl, T. (2013). *Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende* (5. Aufl.). Marburg. Online verfügbar unter: www.audiotranskription.de/praxisbuch. [Zugriff: 07.12.2013].

Eaton, K., Kann, L., Kinchen, S., Ross, J. Hawkins, J., Harris, W. A. et al. (2006). *Youth risk behaviour surveillance – United States, 2005. MMWR Weekly*. June 9, 2006 55(S S05) 1-108. Online verfügbar unter: http://www.cdc.gov/mmwr/preview/mmwrhtml/ss5505a1.htm. [Zugriff: 25.04.2015].

Ehrensaft, M. K., Cohen, P., Brown, J., Smailes, E., Chen, H. & Johnson, J. G. (2003). International Transmission of Partner Violence: A 20-Year Prospective Study. In: *Journal of Consulting and Clinical Psychology* 2003, Vol. 71, No. 4, 741-753. Online verfügbar unter: http://www.apa.org/pubs/journals/releases/ccp-714741.pdf. [Zugriff: 20.08.2016]

Elz, J. (2004): Sexuell deviante junge Menschen - zum Forschungsstand. In: *IKK-Nachrichten Sexualisierte Gewalt durch Minderjährige*. 1-2/2004, 2-6. Online verfügbar unter: http://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs/ikknachrichten6.pdf

EMNID Bauer Media Group (1999). *BRAVO Faktor Jugend 2*. Hamburg: Bauer Verlag.

Erikson, E. H. (1968/1980). *Jugend und Krise. Die Psychodynamik im sozialen Wandel*. Stuttgart: Klett-Cotta.

Erikson, E. H. (1950/1984). *Kindheit und Gesellschaft*. Stuttgart: Klett-Cotta.

European Women‘s Health Network (Hrsg.). (2000). *Netzwerk Frauengesundheit: Situation, Konzepte, Herangehensweisen und Organisationen in der Frauengesundheitsbewegung. Länderbericht der Bundesrepublik Deutschland des European Women‚s Health Network* (EWHNET) (2. Aufl.). Online verfügbar unter: http://www.gesundheit-nds.de/ewhnet/Country_Reports/Germany_D.PDF. [Zugriff: 13.11.2015].

Fegert, J. M., Hoffmann, U., König, E., Niehues, J. & Liebhardt, H. (Hrsg.). (2015). *Sexueller Missbrauch von Kindern und Jugendlichen. Ein Handbuch zur Prävention und Intervention für Fachkräfte im medizinischen, psychotherapeutischen und pädagogischen Bereich*. Berlin, Heidelberg: Springer-Verlag.

Flaake, K. & Vera, K. (Hrsg.). (2003). *Weibliche Adoleszenz*. Weinheim: Beltz-Verlag.

Flick, U., Kardoff, E. von & Steinke, I. (Hrsg.). (2000). *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. Reinbek: Rowohlt-Taschenbuch Verlag.

Flick, U. (2004). *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung* (4. Aufl.). Reinbek: Rowohlt-Taschenbuch Verlag.

Foucault, M. (2005). *Analytik der Macht*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag

FRA – Agentur der Europäischen Union für Grundrechte (2014). *Gewalt gegen Frauen: eine EU-weite Erhebung. Ergebnisse auf einen Blick*. Luxemburg: Amt für Veröffentlichungen.

Freud, A. (1936/1990). *Das Ich und die Abwehrmechanismen*. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag.

Freud, S. (1905/1972). Drei Abhandlungen der Sexualtheorie. In: *Sexualleben. Studienausgabe Bd. V*. Frankfurt am Main: S. Fischer Verlag.

Freud, S. (1923/1975). Das Ich und das Es. In: *Psychologie des Unbewussten. Studienausgabe Bd. III*. Frankfurt am Main: S. Fischer Verlag.

Freud, S. (1898-1931/1972). *Sexualleben. Studienausgabe Bd. V*. Frankfurt am Main: S. Fischer Verlag.

Freud, S. (1911-1940/1975). *Psychologie des Unbewussten. Studienausgabe Bd. III*. Frankfurt am Main: S. Fischer Verlag.

Fthenakis, E. W. & Textor, M. R. (Hrsg.). (2003). *Das Online-Familienhandbuch*. Online verfügbar unter: http://www.familienhandbuch.de [Zugriff: 12.10.2015].

Garz, D. & Kraimer, K. (Hrsg.). (1991). *Qualitativ-empirische Sozialforschung. Konzepte, Methoden, Analysen*. Opladen: Westdeutscher Verlag.

Gerth, H. & Mills, C. W. (1970). *Person und Gesellschaft. Die Psychologie sozialer Institutionen*. Frankfurt am Main: Athenäum Verlag.

Gille, M. & Sardei-Biermann, S. (2006). Lebensentwürfe und Berufseinschätzungen von 12-29-Jährigen. Jugend im neuen Jahrtausend – Angleichung der Geschlechter. *DJI Bulletin,* 75(2), 12-13.

Graham-Bermann, S. A. & Hughes, H. M. (1999). The Impact of Domestic Violence and Emotional Abuse on Children. In: *Journal of Emotional Abuse,* 1(2), 1-21. Online verfügbar unter: http://dx.doi.org/10.1300/J135v01n02_01 [Zugriff: 20.08.2016]

Graumann, C.-F. (1981). *Kurt-Lewin-Werkausgabe Band 4*. Bern: Huber; Stuttgart: Klett-Cotta

Gressner, A. M. & Arndt, T. (Hrsg.) (2012). *Lexikon der medizinischen Labordiagnostik* (2. Aufl.). Berlin Heidelberg: Springer-Verlag

Größ, M. & Wendt, E. V. (2009). Miteinander gehen - Paarbeziehungen Jugendlicher. In: *BZgA Forum Sexualaufklärung und Familienplanung,* 2, 34-36. Online verfügbar unter: https://forum.sexualaufklaerung.de/index.php?docid=1244 [Zugriff: 17.10.2015].

Hagemann-White, C. (2003). Berufsfindung und Lebensperspektive in der weiblichen Adoleszenz. In: K. Flaake & V. King (Hrsg.), *Weibliche Adoleszenz* (S. 64-83). Weinheim: Beltz-Verlag.

Hall, S. (1911). *Adolescence*. New York; London: D. Appleton + Company.

Han, B.-C. (2011). *Topologie der Gewalt*. Berlin: Matthes & Seitz.

Havighurst, R. J. (1948/1967). *Developmental Tasks And Education*. New York: David McKay Company, INC.

Heiliger, A. (2006). Gewalt und Geschlecht. Männlichkeit und Gewalt – gesellschaftlich hergestellt und damit veränderbar. *DJI Bulletin,* 75, 14-15.

Heiliger, A., Goldberg, B., Schöttle, M. & Hermann, D. (2005). Gewalthandlungen und Gewaltbetroffenheit von Frauen und Männern. In: Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.), *Gender-Datenreport. 1. Datenreport zur Gleichstellung von Frauen und Männern in der Bundesrepublik Deutschland*. 2. Fassung (S. 609-669). Erstellt durch das Deutsche Jugendinstitut e.V. in Zusammenarbeit mit dem Statistischen Bundesamt unter der Leitung von Waltraud Cornelißen: München. Online verfügbar unter: http://www.bmfsfj.de/doku/Publikationen/genderreport/01-Redaktion/PDF-Anlagen/gesamtdokument,property%3Dpdf,bereich%3Dgenderreport,sprache%3Dde,rwb%3Dtrue.pdf. [Zugriff: 29.11.2015].

Hellbernd, H., Brzank, P., May, A. & Maschewsky-Schneider, U. (2005). Das S.I.G.N.A.L.-Interventionsprogramm gegen Gewalt an Frauen. *Bundesgesundheitsblatt - Gesundheitsforschung - Gesundheitsschutz,* 48(3), 329-336. Online verfügbar unter: http://link.springer.com/article/10.1007%2Fs00103-004-0998-x#page-1. [Zugriff: 23.11.2015].

Herschelmann, M. (2010). *Gangsta- und Porno-Rap – Provokation oder Gefährdung?* Vortrag/Powerpoint präsentiert auf der Fachtagung „Da hört der Spaß auf! Gewalt in Teenagerbeziehungen. Hintergründe, Intervention und Prävention." des Frauenhauses Verden (Aller). 17. Februar 2010. Online verfügbar unter: http://www.frauenhaus-verden.de/Da-hoert-der-Spass-auf.pdf und http://www.frauenhaus-verden.de/aktuelles.html [Zugriff: 21.02.2015].

Hirigoyen, M. (2006). *Warum tust Du mir das an? Gewalt in Partnerschaften*. München: Verlag C.H. Beck oHG.

Hochschule Fulda (2012). *Gewalt in den ersten Liebesbeziehungen Jugendlicher. Studie mit hessischen Schülerinnen und Schülern*. Online verfügbar unter: http://www.hs-fulda.de/index.php?id=1053&tx_ttnews[tt_news]=1973&cHash=2a14bf84dfe37bd65a2313aad3cbd05d&L=0&type=1 [Zugriff: 17.10.2015].

Hochschule Fulda (Hrsg.). (2014). *Ergebnisse des Forschungsprojekts „Teen Dating Violence - Typologien und Assoziationen zu gesundheitsrelevanten Merkmalen"*. Online verfügbar unter: http://www.was-geht-zu-weit.de/wp-content/uploads/Faktenblatt_was-geht-zu-weit.pdf. [Zugriff: 16.05.2016].

Hochschule Fulda & Landesstelle Jugendschutz Niedersachsen (Hrsg.). (2014). *Was geht zu weit?*. Online verfügbar unter: http://www.was-geht-zu-weit.de. [Zugriff: 16.05.2016].

Huber, L., Kröger, M. & Schelhowe, H. (Hrsg.). (2013). *Forschendes Lernen als Profilmerkmal einer Universität. Beispiele aus der Universität Bremen*. Bielefeld: Universitäts-Verlag Webler.
Hurrelmann, K. (2007). Lebensphase Jugend. Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung (9. Aufl.). Weinheim; München: Juventa Verlag.
Illouz, E. (2012). *Warum Liebe weh tut* (2. Aufl.). Berlin: Suhrkamp Verlag.
Interministerieller Arbeitskreis „Häusliche Gewalt“ (2006). *Aktionsplan II des Landes Niedersachsen zur Bekämpfung der Gewalt gegen Frauen im häuslichen Bereich*. Hannover: Niedersächsisches Sozialministerium. Online verfügbar unter: http://www.mfas.niedersachsen.de/portal/live.php?navigation_id=5153&article_id=13286&_psmand=17. [Zugriff: 19.03.2016].
Interministerieller Arbeitskreis „Häusliche Gewalt“ (2012). *Aktionsplan III zur Bekämpfung häuslicher Gewalt in Paarbeziehungen. (einschließlich des Berichts über die Umsetzung des fortgeschriebenen Aktionsplans II zur Bekämpfung der Gewalt gegen Frauen im häuslichen Bereich)*. Hannover: Niedersächsisches Sozialministerium. Online verfügbar unter: http://www.mfas.niedersachsen.de/portal/live.php?navigation_id=5153&article_id=13286&_psmand=17. [Zugriff: 16.03.2016].
Jähnert, H. (2011). „Spass oder Gewalt?“ – Lernplattform zu sexualisierter Gewalt. In: H.-J. Kerner & E. Marks (Hrsg.) (2011), *Internetdokumentation des Deutschen Präventionstages*. Hannover 2011. Online verfügbar unter: www.praeventionstag.de/Dokumentation.cms/1657 [Zugriff: 10.07.2016]
James, W. (1913). *Psychology*. New York: Henry Holt + Company.
Jugendarbeit Region Luzern, Fachgruppe Mädchenarbeit (2015). *Geschlechtervielfalt & Geschlechtsidentität in der Jugendarbeit: Fokus Transgender*. Online verfügbar unter: http://www.doj.ch/fileadmin/downloads/Factsheet_Transgender_Fachtagung_JaRL_Fachgruppe_Maedchenarbeit_2015__2_.pdf. [Zugriff: 21.08.2016]
Kavemann, B. & Kreyssig, U. (Hrsg.). (2013). *Handbuch Kinder und häusliche Gewalt* (3., gänzlich überarbeitete Aufl.). Wiesbaden: Springer VS.
Keller, R. (2012). *Das interpretative Paradigma*. Wiesbaden: Springer VS.
Keller, R. (2008). *Wissenssoziologische Diskursanalyse – Grundlegung eines Forschungs-programms*. 2. Auflage, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
Kerner, H.-J. & Marks, E. (Hrsg.). (2011), *Internetdokumentation des Deutschen Präventionstages*. Hannover 2011. Online verfügbar unter: www.praeventionstag.de/Dokumentation.cms/1657 [Zugriff: 10.07.2016]
Keupp, H. (2002). Identitätsarbeit im Epochenwandel. In: H. Keupp, T. Ahbe, W. Gmür, R. Höfer, B. Mitzscherlich, W. Kraus & F. Sraus (Hrsg.), *Identitätskonstruktionen. Das Patchwork der Identitäten in der Spätmoderne* (S. 16-62). Reinbek: Rowohlt.
Keupp, H., Ahbe, T., Gmür, W., Höfer, R., Mitzscherlich, B., Kraus, W. & Sraus, F. (Hrsg.). (2002). *Identitätskonstruktionen. Das Patchwork der Identitäten in der Spätmoderne*. Reinbek: Rowohlt.
Kiefl, W. & Lamnek, S. (1986). *Soziologie des Opfers*. München: Fink.
Kindler, H. (2002a). *Partnerschaftsgewalt und Kindeswohl. Eine meta-analytisch orientierte Zusammenschau und Diskussion der Effekte von Partnerschaftsgewalt auf die Entwicklung von Kindern: Folgerungen für die Praxis*. München: Verlag Deutsches Jugendinstitut.

Kindler, H. (2002b). *Kindeswohlgefährdung und Allgemeiner Sozialer Dienst*. Arbeitspapier. München: DIJ in Kooperation mit dem Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend.
King, V. (2010). Adoleszenz und Ablösungen im Generationenverhältnis. Theoretische Perspektiven und zeitdiagnostische Anmerkungen. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung,* 1, 9-20. Online verfügbar unter: http://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/35454/ssoar-disk-2010-1-king-Adoleszenz_und_Ablosung_im_Generationenverhaltnis.pdf?sequence=1. [Zugriff: 22.11.2015].
Kluge, N. & Sonnenmoser, M. (2001). *Schon Kinder können Kinder kriegen. Von der Geschlechtsreife deutscher Jugendlicher*. Landau: Universität, Forschungsstelle für Sexualwissenschaft und Sexualpädagogik.
Köberlein, L., Krohe-Amann, A. & Sartingen, P. (2013). Herzklopfen - Beziehungen ohne Gewalt. Eine Präventionsmaßnahme gegen Gewalt in intimen Teenagerbeziehungen. In: Landesstelle Jugendschutz Niedersachen (Hrsg.) (2013), *Grenzverletzungen. Sexuelle Übergriffe unter Jugendlichen*. (S. 78-85). Hannover: Landesstelle Jugendschutz Niedersachen.
Krahé, B. (2008). Verbreitungsgrad und Risikofaktoren sexueller Aggressionen bei Jugendlichen und jungen Erwachsenen. *IzKK Nachrichten – Sexuelle Gewalterfahrungen im Jugendalter*. 1/2008, 8-13. Online verfügbar unter: http://www.dji.de/bibs/izkknachrichten08.pdf [Zugriff: 21.02.2015].
Krahé, B. (2013). Prävalenz und Risikofaktoren sexueller Übergriffe unter Jugendlichen. In: Landesstelle Jugendschutz Niedersachsen (Hrsg.) (2103) *Grenzverletzungen. Sexuelle Übergriffe unter Jugendlichen*. (S. 16-25). Hannover: Landestelle Jugendschutz Niedersachen.
Krahé, B. (2014). Sexual Aggression in Adolescence: Risky Sexual Scripts and Sexual Behaviors. *Rocznik Lubuski,* 40(1), 75-90.
Krahé, B. & Scheinberger-Olwig, R. (2002). Sexuelle Aggression: Verbreitungsgrad und Risikofaktoren bei Jugendlichen und jungen Erwachsenen. Göttingen: Hogrefe.
Kühn, T. & Koschel, K.-V. (2011). *Gruppendiskussion. Ein Praxishandbuch*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
Kurdistan Kultur- und Hilfeverein e.V. Berlin. (Hrsg.). (2011). *Gewalt in partnerschaftlichen Beziehungen. Ein Lernprojekt mit Schülern an der Hans-Böckler-Schule in Berlin-Kreuzberg*. In Kooperation mit dem Berliner Institut für Soziale Kompetenz & Gewaltprävention e.V.
Lamnek, S. & Boatcă, M. (Hrsg.). (2003). *Geschlecht - Gewalt - Gesellschaft*. Leske + Budrich: Opladen.
Lamnek, S., Luedtke, J. & Ottermann, R. (2006). *Tatort Familie* (2., erweiterte Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften; Springer Fachmedien.
Lamnek, S., Luedtke, J., Ottermann, R. & Vogl, S. (2012). *Tatort Familie* (3., erweiterte und überarbeitete Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften; Springer Fachmedien.
Landeskriminalamt Niedersachsen (Hrsg.). (2011). *Jahresbericht Jugendkriminalität und Jugendgefährdung in Niedersachsen 2010*. Hannover. Online verfügbar unter: http://www.lka.niedersachsen.de/download/73/Jahresbericht_Jugend_2010.pdf [Zugriff 21.04.2015].

Landespräventionsrat Niedersachsen (Hrsg.). (2011). *Prävention häuslicher Gewalt mit Mädchen und Jungen*. Empfehlungen der Expertinnen- und Expertenkommission des Koordinationsprojekts „Häusliche Gewalt". Hannover. Online verfügbar unter: http://www.dgfpi.de/tl_files/pdf/medien/2012-04-02_Praevention-haeuslicher-Gewalt-2011.pdf. [Zugriff: 16.03.2016].
Landesstelle Jugendschutz Niedersachsen (Hrsg.). (2009). *Es geht um Gewalt*. Online verfügbar unter: http://www.jugendschutz-niedersachsen.de/?s=es+geht+um+gewalt [Zugriff: 21.02.2015].
Landesstelle Jugendschutz Niedersachsen (Hrsg.). (2013). *Grenzverletzungen. Sexuelle Übergriffe unter Jugendlichen*. Hannover: Landestelle Jugendschutz Niedersachen.
Langmeyer, A. & Entleitner C. (2011). Ein erschreckend häufiger Verdacht. *DJI Impulse 3/2011*, 4-8. Online verfügbar http://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bulletin/d_bull_d/bull95_d/DJIB_95.pdf. [Zugriff: 9.07.2016]
Leithäuser T. & Volmerg, B. (1979). *Anleitung zur empirischen Hermeneutik: Psychoanalytische Textinterpretation als sozialwissenschaftliches Verfahren*. Frankfurt am Main: Suhrkamp. Online verfügbar unter: http://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/1063/ssoar-1979-leithauser_et_al-anleitung_zur_empirischen_hermeneutik.pdf?sequence=1. [Zugriff: 30.01.2016].
Leithäuser T. & Volmerg, B. (1988). Psychoanalyse in der Sozialforschung. Eine Einführung am Beispiel einer Sozialpsychologie der Arbeit. Opladen: Westdeutscher Verlag.
Lenz, K. (2009). *Soziologie der Zweierbeziehung* (4. Aufl.). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
Lewin, K. (1981). Feldtheorie. In C.-F. Graumann (Hrsg.), *Kurt-Lewin-Werkausgabe Band 4* (187-213). Bern: Huber; Stuttgart: Klett-Cotta.
Liebsch, K. (2012). Lebensplanung und Zukunftsorientierung: Optionen auf das Erwachsenen-Leben. In: K. Liebsch (2012), *Jugendsoziologie. Über Adoleszente, Teenager und neue Generationen* (S. 209-220). München: Oldenbourg.
Liebsch, K. (Hrsg.). (2012). *Jugendsoziologie. Über Adoleszente, Teenager und neue Generationen*. München: Oldenbourg.
Liepmann, D. & Stiksrud, A. (Hrsg.). (1985). *Entwicklungsaufgaben und Bewältigungsprobleme in der Adoleszenz*. Göttingen: Hogrefe.
Lobermeier, O., Strobl, R. & Buskotte, A. (2013). „Grenzgebiete"-Prävention gegen sexuelle Übergriffe unter Jugendlichen. Empirische Ergebnisse der Teilnehmerbefragung. In: Landesstelle Jugendschutz Niedersachsen (Hrsg.). (2013). *Grenzverletzungen. Sexuelle Übergriffe unter Jugendlichen*. (S. 86-98). Hannover: Landestelle Jugendschutz Niedersachen.
Lorenzer, A. (1972). *Zur Begründung einer materialistischen Sozialisationstheorie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
Mähler, C. & Niemeier A. (1996). Interviewen. In: F. Breuer (Hrsg.) (1996), *Qualitative Psychologie: Grundlagen, Methoden und Anwendungen eines Forschungsstils*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
Marcia, J. E. (1993). The Ego Identity Status Approach to Ego Identity. In: J.E. Marcia, A.S. Waterman, D.R. Matteson, S.L. Archer & J.L. Orlofsky (Eds.). (1993). *Ego Identity. A Handbook for Psychological Research* (pp. 3-21). New York Inc.: Springer-Verlag.

Marcia, J. E., Waterman, A. S., Matteson, D. R., Archer, S. L. & Orlofsky, J. L. (Eds.) (1993). *Ego Identity. A Handbook for Psychological Research*. New York Inc.: Springer-Verlag.
Mayring, P. (2000). Qualitative Content Analysis. *Forum Qualitative Sozialforschung,* 1(2). Online verfügbar unter: http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1089/2385%3E. [Zugriff: 29.01.2016, 14:31h].
Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (Hrsg.) (2015). *JIM-Studie 2015 Jugend, Information, (Multi)Media*. Stuttgart. Online verfügbar unter: http://www.mpfs.de/fileadmin/JIM-pdf15/JIM_2015.pdf. [Zugriff: 16.07.2016]
Merton, R. K. (1968). *Social Theory and Social Structure*. New York: MacMillan USA.
Meuser, M. & Nagel, U. (1991). ExpertInnen-Interviews - vielfach erprobt, wenig bedacht. Ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion. In: D. Garz & K. Kraimer (Hrsg.) (1991), *Qualitativ-empirische Sozialforschung. Konzepte, Methoden, Analysen*. (S. 441-471). Opladen: Westdeutscher Verlag.
Meuser, M. (2013). Jungen- und Männlichkeitsforschung. In: Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.), *Jungen und ihre Lebenswelten. Vielfalt als Chance und Herausforderung*. Online verfügbar unter: http://www.bmfsfj.de/RedaktionBMFSFJ/Broschuerenstelle/Pdf-Anlagen/Jungen-und-ihre-Lebenswelten-Bericht-Beirat-Jungenpolitik,property=pdf,bereich=bmfsfj,sprache=de,rwb=true.pdf [Zugriff: 20.08.2016]
Ministère de la Communauté francaise Direction de l´Egalité des Chances (Hrsg.). (2009). *LA VIOLENCE DES RELATIONS AMOUREUSES CHEZ LES JEUNES AGES DE 12 A 21 ANS. Une étude menée en Communauté francaise de Belgique. RAPPORT FINAL DE RECHERCHE*. Février 2009. Online verfügbar unter: http://www.egalite.cfwb.be/index.php?eID=tx_naw-securedl&u=0&file=fileadmin/sites/sdec/upload/sdec_super_editor/sdec_editor/documents/violence_envers_femmes/Etude_Violences_dans_les_relations_amoureuses_des_jeunes_2009_01.pdf&hash=910b0efc4bdb25cd895a800de9a896a9de0eb660 [Zugriff: 13.05.2015].
Nadig, M. (1987). *Die verborgene Kultur der Frau. Ethnopsychoanalytische Gespräche mit Bäuerinnen in Mexiko*. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag.
Niedersächsisches Kultusministerium (Hrsg.) (2009a). *Kerncurriculum für das Gymnasium. Schuljahrgänge 5 - 10. Werte und Normen*. Hannover. Online verfügbar unter: http://db2.nibis.de/1db/cuvo/datei/kc_wun_gym_i.pdf. [Zugriff: 21.03.2016].
Niedersächsisches Kultusministerium (Hrsg.) (2009b). *Kerncurriculum für die Hauptschule. Schuljahrgänge 5 - 10. Werte und Normen*. Hannover. Online verfügbar unter: http://db2.nibis.de/1db/cuvo/datei/2009_hs_wun_i.pdf. [Zugriff: 21.02.2016].
Niedersächsisches Kultusministerium (Hrsg.) (2009c). *Kerncurriculum für die Integrierte Gesamtschule. Schuljahrgänge 5 - 10. Werte und Normen*. Hannover. Online verfügbar unter: http://db2.nibis.de/1db/cuvo/datei/kc_wun_igs_i.pdf. [Zugriff: 21.03.2016].
Niedersächsisches Kultusministerium (Hrsg.) (2009d). *Kerncurriculum für die Oberschule. Schuljahrgänge 5 - 10. Werte und Normen*. Hannover. Online verfügbar

unter: http://db2.nibis.de/1db/cuvo/datei/kcobswerteundnormen.pdf. [Zugriff: 21.03.2016].
Niedersächsisches Kultusministerium (Hrsg.) (2009e). *Kerncurriculum für die Realschule. Schuljahrgänge 5 - 10. Werte und Normen*. Hannover. Online verfügbar unter: http://db2.nibis.de/1db/cuvo/datei/2009_rs_wun_i.pdf. [Zugriff: 21.03.2016].
Nießen, M. (1977). *Gruppendiskussion. Interpretative Methodologie, Methodenbegründung, Anwendung*. München: Fink.
Oerter, R. & Dreher, E. (2008). *Jugendalter*. In R. Oerter & L. Montada (Hrsg.) (2008). *Entwicklungspsychologie* (6., vollständig überarbeitete Aufl.). Weinheim: Beltz PVN.
Oerter, R. & Montada, L. (Hrsg.). (2008). *Entwicklungspsychologie* (6., vollständig überarbeitete Aufl.). Weinheim: Beltz PVN.
O'Keefe, M. (2005). *Teen Dating Violence: A Review of Risk Factors and Prevention Efforts*. Harrisburg, PA: VAWnet, a project of the National Resource Center on Domestic Violence/Pennsylvania Coalition Against Domestic Violence. Online verfügbar unter: http://www.vawnet.org/applied-research-papers/print-document.php?doc_id=409. [Zugriff: 02.05.2015].
Orde, H. vom (2015). *Grunddaten Jugend und Medien 2015. Aktuelle Ergebnisse zur Mediennutzung von Jugendlichen in Deutschland*. München: Internationales Zentralinstitut für Jugend- und Bildungsfernsehen (IZI). Online verfügbar unter: http://www.br-online.de/jugend/izi/deutsch/Grundddaten_Jugend_Medien_2015.pdf. [Zugriff: 05.11.2015].
pairfam (2010). *Panelstudie zur Beziehungs- und Familienentwicklung in Deutschland*. Fragebogen Ankerperson Welle 1 2008/2009. Finale Version 28. Februar 2010. www.pairfam.de.
Parsons, T. (1951). *The social system*. London: Collier Macmillan Limited.
Perincioli, C. (n.d.). *Spass oder Gewalt?* Getragen von Cream e.V. Berlin, gefördert durch Stiftung Deutsche Jugendmarke e.V. Online verfügbar unter: http://www.spass-oder-gewalt.de. [Zugriff: 16.05.2016].
Petze Institut für Gewaltprävention gGmbH. (n.d.). *Echt Krass! Ab Klasse 8 und Jugendhilfe*. http://www.petze-institut.de/projekte/echt-krass-ab-klasse-8-und-jugendhilfe/ [Zugriff: 13.05.2016].
Piaget, J. & Inhelder, B. (1955/1977). *Von der Logik des Kindes zur Logik des Heranwachsenden. Essay über die Ausformung der formalen operativen Strukturen*. Olten/Freiburg im Breisgau: Walter Verlag.
Piaget, J. & Inhelder, B. (1972/2004). *Die Psychologie des Kindes*. Olten/Freiburg im Breisgau: Walter Verlag.
Pinquart, M. (2008) Die Entwicklung von romantischen und sexuellen Beziehungen im Jugendalter. *IzKK Nachrichten – Sexuelle Gewalterfahrungen im Jugendalter*. 1/2008, 4-7. Online verfügbar unter: http://www.dji.de/bibs/izkknachrichten08.pdf [Zugriff: 12.10.2015].
Popp, U. (2003). Das Ignorieren „weiblicher" Gewalt als „Strategie" zur Aufrechterhaltung der sozialen Konstruktion vom männlichen Täter. In: S. Lamnek & M. Boatcă (Hrsg.) (2003), *Geschlecht - Gewalt - Gesellschaft*, (S. 195-211). Opladen: Leske + Budrich.
Reik, T. (1949/1990). *Von Liebe und Lust*. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch.

Reinders, H. (2003). Freundschaften im Jugendalter (Friendships in Adolescence). In E.W. Fthenakis & M.R. Textor (Hrsg.), *Das Online-Familienhandbuch*. Online verfügbar unter: https://www.familienhandbuch.de/cms/Jugendforschung-Freundschaften.pdf [Zugriff: 12.10.2015].

Ribeaud, D. (2015). *Entwicklung von Gewalterfahrungen Jugendlicher im Kanton Zürich 1999-2014*. Forschungsbericht. Zürich: Eidgenössische Technische Hochschule Zürich.

Rogers, C. R. (1985/2004). *Die nicht-direktive Beratung* (11. Aufl.). Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch-Verlag.

Savage, J. (2008). Teenage. Die Erfindung der Jugend (1875-1945). Frankfurt; New York: Campus.

Schmidbauer, W. (2009). Sucht nach Tagträumen. Zur Seele: Erkundung mit Schmidbauer. *Neues Deutschland*. Online verfügbar unter: http://www.neues-deutschland.de/artikel/153582.sucht-nach-tagtraeumen.html [Zugriff: 12.10.2015].

Schröttle, M. (2008). Siehe unter BMFSFJ (2008).

Schulz von Thun, F. (1989). *Miteinander reden 1. Störungen und Klärungen. Allgemeine Psychologie der Kommunikation*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt

Schütz, A. & Luckmann, T. (1979). *Strukturen der Lebenswelt*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Taschenbuch Verlag.

Seiffge-Krenke, I. (2003). Testing theories of romantic development from adolescence to young adulthood: Evidence of a developmental sequence. *International Journal of Behavioral Development*, 27(6), 519-531.

Shakespeare, W. (1758/2013). *Romeo und Julia*. Berlin: Holzinger. Online verfügbar unter: http://www.zeno.org/Lesesaal/N/9781482722529?page=0 [Zugriff: 19.10.2015].

Shell Jugendstudie (2010). In: 16. *Shell Jugendstudie*. Online verfügbar unter: http://s07.static-shell.com/content/dam/shell-new/local/country/deu/downloads/pdf/youth-study-2010difficulties.pdf [Zugriff: 05.08.2015].

Smith, J.P. & Williams, J.G. (1992). From Abusive Household to Dating *Violence. Journal of Family Violence,* Vol.7, No.2, 153-165.

Stahlke, I., Janssen, M. & Störmer, S. (2013). Beratung bei Gewalt in Teenagerbeziehungen. Forschendes Lernen und Berufsfelderkundung im Modul Fortbildung und Beratung im BA Studiengang Psychologie. In: L. Huber, M. Kröger & H. Schelhowe (Hrsg.), *Forschendes Lernen als Profilmerkmal einer Universität. Beispiele aus der Universität Bremen*, (S. 211-222). Bielefeld: Universitäts-Verlag Webler

Statistisches Bundesamt (Hrsg.). (2010). *Frauen und Männer in verschiedenen Lebensphasen*. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt. Online verfügbar unter: https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/Bevoelkerung/HaushalteMikrozensus/BroschuereFrauenMaenner0010013109001.pdf?__blob=publicationFile. [Zugriff: 04.11.2015].

Statistisches Bundesamt (2013). *Altersunterschied bei Paaren im Durchschnitt 4 Jahre*. Pressemitteilung Wiesbaden: Statistisches Bundesamt. Online verfügbar unter: https://www.destatis.de/DE/PresseService/Presse/Pressemitteilungen/zdw/2013/PD13_043_p002.html. [Zugriff: 31.01.2016].

Stecklina, G. & Wienforth, J. (Hrsg.) (2016). *Impulse für die Jungenarbeit. Denkanstöße und Praxisbeispiele*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag

Steinberg, L. (2005a). *Adolescence* (7th ed.). Philadelphia: Temple University.

Steinberg, L. (2005b). The Scientific Study Of Adolescence. The Boundaries of Adolescence. In: L. Steinberg, *Adolescence* (7th ed.), (pp. 6-19). Philadelphia: Temple University.

Steinberg, L. (2005c). Cognitive and affective development in adolescence. *TRENDS in Cognitive Sciences*, 9(2), 69-74.

Steinke, I. (2000). Gütekriterien qualitativer Sozialforschung. In: U. Flick, E. v. Kardoff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*, (S. 319-331). Reinbek: Rowohlt-Taschenbuch Verlag.

Streeck-Fischer, A. (1994). Entwicklungslinien der Adoleszenz. Narzißmus und Übergangsphänomene. *Psyche*, 48(6), 509-528.

Taradash, A., Connolly, J., Pepler, D., Craig, W. & Costa, M. (2001). The interpersonal context of romantic autonomy in adolescence. *Journal of Adolescence,* 24, 365-377.

Turner, R. (2009). Role Taking: Process versus Conformity. In D. Brissett & C. Edgley (Eds.), *Life as Theater: A Dramaturgical Sourcebook* (2nd ed.), (pp. 85-100). New Brunswick; New Jersey: third printing Transaction Publishers.

Walker, L. (1979). *The battered Woman*. New York: Harper & Row, Publishers, Inc.

Watzlawick, P., Beavin, J.H. & Jackson, D.D. (1996). *Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien*. Bern: Huber

Weltgesundheitsorganisation (2013). *Umgang mit Gewalt in Paarbeziehungen und mit sexueller Gewalt gegen Frauen*. Leitlinien der WHO für Gesundheitsversorgung und Gesundheitspolitik (S.I.G.N.A.L. e.V. in Kooperation mit dem Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, Übers.). Berlin. (Original erschienen 2013: Responding to intimate partner violence and sexual violence against women: WHO clinical and policy guidelines).

Wendt, E.-V. (2010). Miteinander gehen. Bedeutung und Chancen von Paarbeziehungen im Jugendalter. Unveröffentlichter Vortrag auf der Fachtagung *Prävention von Gewalt in Teenagerbeziehungen* des Paritätischen Wohlfahrtsverbandes in Stuttgart, 18.6.2010.

Wendt, W.-V., Schaer, M., Schmahl, F., Thönnissen, C. & Walper, S. (2010). *Partnerschaften in der 1. Welle des Beziehungs- und Familienentwicklungspanels (pairfam)*. Arbeitspapier. München: Ludwig-Maximilians-Universität in Kooperation mit dem DFG. Online verfügbar unter: http://www.pairfam.de/uploads/tx_sibibtex/arbeitspapier_18p.pdf. [Zugriff: 03.11.2015].

Wendt, E.-V. & Walper, S. (2006). Liebesbeziehungen im Jugendalter. Konsequenzen einer elterlichen Scheidung und die Transmission der Beziehungsqualitäten. *ZSE: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 26(4), 420-438. Online verfügbar unter: http://www.pedocs.de/volltexte/2012/5658/pdf/ZSE_2006_4_Wendt_Walper_Liebesbeziehungen_Jugendalter_D_A.pdf [Zugriff: 12.10.2015].

Wiegand, T. & Rudolph-von Niebelschütz, F. (2010). Bilder von der Liebe. Sexual- und medienpädagogisches Filmprojekt mit Jugendlichen. *Pro Familia Magazin,* 2, 24-25. Frankfurt am Main: pro familia-Bundesverband, Deutsche Gesellschaft für Familienplanung, Sexual- pädagogik und Sexualberatung e.V.. Online verfügbar unter: http://shop.profamilia.de/fileadmin/publikationen/Magazin/2010/pfm_2_2010.pdf. [Zugriff: 05.11.2015].

Wieners, K. & Hellbernd, H. (2000). Gewalt macht krank - Zusammenhänge zwischen Gewalt und Gesundheit. In: European Women‘s Health Network (Hrsg.),

Netzwerk Frauengesundheit: Situation, Konzepte, Herangehensweisen und Organisationen in der Frauengesundheitsbewegung. Länderbericht der Bundesrepublik Deutschland des European Women's Health Network (EWHNET) (2. Aufl.), (S. 36-45). Online verfügbar unter: http://www.gesundheit-nds.de/ewhnet/Country_Reports/Germany_D.PDF. [Zugriff: 13.11.2015].
Wilson, T.P. (1973). Theorien der Interaktion und Modelle soziologischer Erklärung. In: Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (Hrsg.), *Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit, Bd. 1.,* (S. 54-79). Reinbek: Rowohlt.
Witzel, A. (2000). Das problemzentrierte Interview. *Forum Qualitative Sozialforschung,* 1(1). Online verfügbar unter: http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/%201132/2519. [Zugriff: 23.01.2016]
World Health Organization (2015). *Violence Prevention Alliance: Global Campaign for Violence Prevention. Definition and typology of violence*. Online verfügbar unter: http://www.who.int/violenceprevention/approach/definition/en/. [Zugriff: 07.12.2015].
Zeitbild MEDICAL (2014). *Ärztemappe: Häusliche Gewalt: Erkennen und helfen*. München: Zeitbild Stiftung in Kooperation mit dem Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. Online verfügbar unter: http://gesundheit-und-gewalt.de/sites/default/files/HäuslGewalt_Ärztemappe_Neuauflage_Deutsch.pdf. [Zugriff: 22.11.2015].

Filmverzeichnis

DVD. *Festung*. R.: Kirsi Marie Liimatainen. Drehbuch: Nicole Armbruster. D: Kordes & Kordes Film GmbH; ZDF / Das kleine Fernsehspiel 2011. 87 min.

Rechtsquellenverzeichnis

Das Achte Buch Sozialgesetzbuch (SGB VIII) – Kinder und Jugendhilfe – in der Fassung der Bekanntmachung vom 11. September 2012 (BGBl. I S. 2022), das zuletzt durch Artikel 1 des Gesetzes vom 28. Oktober 2015 (BGBl. I S. 1802) geändert worden ist.
Jugendgerichtsgesetz (JGG) in der Fassung der Bekanntmachung vom 11. Dezember 1974 (BGBl. I S. 3427), das zuletzt durch das das Gesetz vom 17. Juli 2015 (BGBl. I S. 1332) m.W.v. 25. Juli 2015 geändert worden ist.
Opferentschädigungsgesetz (OEG) in der Fassung der Bekanntmachung vom 7. Januar 1985 (BGBl. I S. 1), das zuletzt durch Artikel 3 des Gesetzes vom 20. Juni 2011 (BGBl. I S. 1114) geändert worden ist.
Gesetz zur Stärkung der Opferrechte im Strafverfahren (3. Opferrechtsreformgesetz - 3. ORRG) vom 21. Dezember 2015 (BGBl. I S. 2525).

Gesetz zur Verbesserung des zivilrechtlichen Schutzes bei Gewalttaten und Nachstellungen sowie zur Erleichterung der Überlassung der Ehewohnung bei Trennung (Gewaltschutzgesetz - GewSchG) vom 11. Dezember 2001 (BGBl. I S. 3513).
Strafgesetzbuch (StGB) in der Fassung der Bekanntmachung vom 13. November 1998 (BGBl. I S. 3322), das zuletzt durch Artikel 14 Nummer 10 des Gesetzes vom 20. Oktober 2015 (BGBl. I S. 1722) geändert worden ist.
UN-General Assembly, A/RES/48/104 v. 20.12.1993

Abbildungsverzeichnis

Tabellenverzeichnis

Anhang

Anhang A

Abbildung 17: Anschreiben an Schulen

An das
Schulzentrum …

Ihr Zeichen: Ihre Nachricht vom: Unser Zeichen: Datum: 18.07.16

Forschungsprojekt Universität Bremen
„Gewalt in Teenagerbeziehungen“

Sehr geehrte/r,

in den Jahren 2009 und 2010 habe ich im Rahmen meiner damaligen Tätigkeit … das (Gewalt-) Präventionsprojekt … gemeinsam mit … in über 40 Klassen an fast allen weiterführenden Schulen im Landkreis … durchgeführt. Unter anderem waren wir auch in verschiedenen Klassen des Schulzentrums ….
Nun arbeite ich seit 2010 an der Universität Bremen und habe dort in der Sozialpsychologie den Forschungsschwerpunkt „Gewalt in Teenagerbeziehungen“.
Mehrere Gruppen Studierender aus dem 5. Semester des Bachelor Psychologie (max. 20 Personen insgesamt) aus dem Wahlpflichtmodul „Fortbildung und Beratung“ würden gern zu diesem Thema Gruppendiskussionen oder Einzelinterviews mit Schülerinnen und Schülern der 10. Klassen durchführen. Ich würde mich sehr freuen, wenn Sie uns dieses ermöglichen würden und würde zur Organisation Kontakt zu … aufnehmen wollen, die auch in den vergangenen Jahren die Kooperation begleitet hat. Ich werde mich in der nächsten Woche telefonisch bei Ihnen melden, Sie können aber auch eine kurze Email schicken an: istahlke@uni-bremen.de. Ab April 2012 kann ich meine Forschungsergebnisse auf Wunsch auch gern in Ihrer Schule vorstellen.

Falls es Sie interessiert, kann ich Ihnen gern weitere Informationen zu meinem Forschungsvorhaben zur Verfügung stellen, welches noch bis Ende März 2012 im Rahmen der Exzellenz-Initiative der Universität Bremen gefördert wird.

Mit freundlichen Grüßen

(Dr. Iris Stahlke)

Quelle: Eigene Darstellung.

Anhang B

Abbildung 18: Interviewleitfaden für die Expertinnen- und Experten-Interviews.



Leitfaden für die ExpertInnen-Interviews

1. Wie gerätst Du/geraten Sie in Deinem/Ihrem Arbeitsfeld in Berührung mit dem Phänomen von Gewalt in intimen Teenagerbeziehungen?
2. (bei mehreren Berührungspunkten bitte einen auswählen, welcher detailliert beschrieben werden soll)
3. Welche Formen der Gewalt wurden Dir/Ihnen berichtet?
4. Erzähle/Erzählen Sie bitte eine Beispielszene
5. Was ist Deiner/Ihrer Meinung nach im Kontext der Beziehung geschehen, dass es zu gewalthaltigen Situationen bzw. Eskalationen kommen konnte?
6. Haben Dir/Ihnen die Teenager erzählt, wie sie sich in der gewalthaltigen Situation gefühlt haben?
7. Stehen die geäußerten Gefühle in Zusammenhang mit einem generellen Grundgefühl/einer generellen Haltung der/des Jugendlichen?
8. Was suchen die Jungen und Mädchen in der Partnerin/im Partner?
9. Was verstehen sie unter Liebe?
10. Welche (eventuell typischen) Muster der Paardynamik hast Du/haben Sie wahrnehmen können?
11. Haben sich während Deiner/Ihrer Zeit der Arbeit im Praxisfeld die Rollenvorstellungen- und Erwartungen der Jungen und Mädchen an sich selbst und das jeweilige Gegenüber verändert?
12. Falls ja, wozu führen diese Erwartungen?
13. Wie ist der Bezug von Gewalt und Leidenschaft bei Jugendlichen in ihren Beziehungen?
14. Wie zeigt sich ein möglicher Zusammenhang von körperlicher und sexualisierter Gewalt?
15. Welche Rolle spielt Sexualität in der Paardynamik von gewalttätigen Beziehungen?
16. Wie gehen die Jungen und Mädchen mit einmal aufgetretenen Gewaltsituationen um?

17. Wie begründen, erklären und rechtfertigen die Jugendlichen ihre Gewalthandlungen?
18. Wie wird mit der Schuldfrage umgegangen?
19. Wer fühlt sich schuldig?
20. Wie weist das Umfeld Schuld zu?
21. Kannst Du/Können Sie (typische) Familienstrukturen identifizieren, aus denen gewalttätige Verhaltensweisen bei Jugendlichen ebenso typisch resultieren können?
22. Welche Rolle spielen soziale Bezugsgruppen?
23. Welche Form der Unterstützung bietest Du an/bieten Sie an, wenn die Jugendlichen Dir/Ihnen von Gewalterfahrungen erzählen?
24. Was braucht es Deiner/Ihrer Meinung nach an professioneller Unterstützung?

Quelle: Eigene Darstellung.

Anhang C

Abbildung 19: Entwurf für ein Evaluationskonzept für die Unterrichtseinheit „Gegen Gewalt in Teenagerbeziehungen“. Prä-Evaluation.



Gegen Gewalt in Teenagerbeziehungen

In diesem Fragebogen geht es darum, wie Du zum Thema „Gewalt" stehst und ob Du schon Erfahrungen mit Gewalt gemacht hast. Bitte nehme Dir genug Zeit und beantworte die Fragen der Wahrheit entsprechend. Der Fragebogen ist anonym, das heißt, dass niemand außer Du nachvollziehen kann, was Du geantwortet hast.
Du hast 4 Antwortmöglichkeiten, zwischen denen Du wählen kannst. Falls Du etwas nicht verstehst, kannst Du gern fragen oder „Verstehe ich nicht" ankreuzen.

Vielen Dank!

Klassenstufe: __________ Alter: _________

Geschlecht: weiblich männlich

		Stimme voll und ganz zu	Stimme eher zu	Stimme eher nicht zu	Stimme überhaupt nicht zu
Man kann Gewalt in Liebes-beziehungen vermeiden, wenn man…	…strenge Strafen verhängt.				
	…freundlich ist.				
	…sich aus allem raus hält.				
	…anderen mit Schlägen droht.				
	…Meinungs-verschieden-heiten diskutiert.				
	…sich bei Problemen Hilfe holt.				
	… Entspannungsü bungen macht.				

Quelle: Eigene Darstellung.

		Stimme voll und ganz zu	Stimme eher zu	Stimme eher nicht zu	Stimme überhaupt nicht zu
Kreuze an: In einer Liebes-beziehung ist es für mich Gewalt, wenn…	…mein Freund/ meine Freundin mich nur noch allein treffen möchte.				
	…mein Freund/ meine Freundin droht sich umzubringen, wenn ich etwas nicht tue				
	…mein Freund/ meine Freundin mir eine Ohrfeige gibt.				
	…mein Freund/ mein Freundin mich zum Sex zwingt.				
	…mein Freund/ meine Freundin meine Sachen kaputt macht.				
	…mein Freund/ meine Freundin mich beleidigt.				
Wenn ich merke, dass ein Freund / eine Freundin von Gewalt in seiner / ihrer Liebes-beziehung betroffen ist,	…rate ich ihm / ihr zur Trennung.				
	…rate ich ihm / ihr Hilfe zu holen.				
	… stelle ich seinen / ihren PartnerIn zur Rede.				
	…halte ich mich lieber raus.				
	…spreche ich mit einer Vertrauens-person (Lehrer, Eltern…).				
	…drohe ich seinem / ihrem ParterIn.				

Quelle: Eigene Darstellung.

		Stimme voll und ganz zu	Stimme eher zu	Stimme eher nicht zu	Stimme überhaupt nicht zu
Mit wem würdest du reden, wenn du Gewalt in einer Liebes-beziehung erleben würdest?	Mit meinem Partner/mit meiner Partnerin selbst.				
	Mit meinen Eltern.				
	Mit einem (Vertrauens-) Lehrer/einer (Vertrauens-) Lehrerin				
	Mit einem Freund/einer Freundin.				
	Ich rede erstmal mit niemandem und warte ab, was passiert.				

Quelle: Eigene Darstellung.

Abbildung 20: Entwurf für ein Evaluationskonzept für die Unterrichtseinheit „Gegen Gewalt in Teenagerbeziehungen“. Post-Evaluation.



Gegen Gewalt in Teenagerbeziehungen

Bitte nehme Dir nochmal genügend Zeit zum Beantworten der Fragen. Auch dieser Fragebogen ist anonym, niemand außer Du kann nachvollziehen, was Du geantwortet hast.
Du hast wieder 4 Antwortmöglichkeiten und, zwischen denen Du wählen kannst. Wenn Du etwas nicht verstehst, kannst Du gern fragen oder „Verstehe ich nicht“ ankreuzen.

Vielen Dank für Deine Mitarbeit!

Klassenstufe: ___________ Alter: _________

Geschlecht: weiblich männlich

		Stimme voll und ganz zu	**Stimme eher zu**	**Stimme eher nicht zu**	**Stimme überhaupt nicht zu**	**Verstehe ich nicht**
Wenn du an den heutigen Vormittag denkst, wie sehr treffen folgende Aussagen auf dich zu?	Für mich hat sich das Programm gelohnt.					
	Ich konnte eigene Fragen und Erfahrungen einbringen.					
	Die Teamer haben zugehört und verständlich erklärt.					
	Die Module waren interessant und anschaulich gestaltet.					
Man kann Gewalt in Liebes-beziehungen vermeiden, wenn man…	…strenge Strafen ver-hängt.					
	…freundlich ist.					

Quelle: Eigene Darstellung.

		Stimme voll und ganz zu	Stimme eher zu	Stimme eher nicht zu	Stimme überhaupt nicht zu	Verstehe ich nicht
	…sich aus allem raus hält.					
	…anderen mit Schlägen droht.					
	…Meinungsverschiedenheiten diskutiert.					
	…sich bei Problemen Hilfe holt.					
	…Entspannungsübungen macht.					
In einer Liebesbeziehung ist es ist für mich Gewalt, wenn…	…mein Freund/meine Freundin mich nur noch allein treffen möchte.					
	…mein Freund/meine Freundin droht sich umzubringen, wenn ich etwas nicht tue.					
	…mein Freund/meine Freundin mir eine Ohrfeige gibt.					
	…mein Freund/mein Freundin mich zum Sex zwingt.					
	…mein Freund/meine Freundin meine Sachen kaputt macht.					

Quelle: Eigene Darstellung.

		Stimme voll und ganz zu	Stimme eher zu	Stimme eher nicht zu	Stimme überhaupt nicht zu	Verstehe ich nicht
	...mein Freund/meine Freundin mich beleidigt.					
Wenn ich merke, dass ein Freund / eine Freundin von Gewalt in seiner / ihrer Beziehung betroffen ist,	...rate ich ihm / ihr zur Trennung.					
	...rate ich ihm / ihr Hilfe zu holen.					
	... stelle ich seinen / ihren PartnerIn zur Rede.					
	...halte ich mich lieber raus.					
	...spreche ich mit einer Vertrauensperson (Lehrer, Eltern...).					
	...drohe ich seinem / ihrem ParterIn.					
Mit wem würdest du reden, wenn du Gewalt in einer Liebesbeziehung erleben würdest?	Mit meinem Partner/mit meiner Partnerin selbst.					
	Mit meinen Eltern.					
	Mit einem (Vertrauens-) Lehrer/einer (Vertrauens-) Lehrerin					
	Mit einem Freund/einer Freundin.					
	Ich rede erstmal mit niemandem und warte ab, was passiert.					

Quelle: Eigene Darstellung.

Welches Modul hat dir besonders gut gefallen?

Traumboy / Traumgirl	
Gute Beziehung / Schlechte Beziehung	
Beziehungsgeschichte	
Formen von Gewalt	
Tipps zum Ausstieg	
PC - Einheit	
K.O. Tropfen & Date Ra-ping	

Welche Probleme sind während des Vormittags aufgetreten?

Zeitmangel	
Zwischenrufe und Ausla-chen	
Eigene Erfahrungen konn-ten nicht genug eingebracht werden	
Zu viele Meinungsunter-schiede	

Anderes, und zwar:

____

____

Hier ist Platz für weitere Kommentare:

____

____

____

Quelle: Eigene Darstellung.

Abbildung 21: Entwurf für ein Evaluationskonzept für die Unterrichtseinheit „Gegen Gewalt in Teenagerbeziehungen“. Ex-Post-Evaluation.



Gegen Gewalt in Teenagerbeziehungen

Vor einiger Zeit hast Du mit Deiner Klasse an dem Projekt „Da hört der Spaß auf! Gegen Gewalt in Teenagerbeziehungen“ teilgenommen. Um unser Projekt weiter zu verbessern, bitten wir Dich, den folgenden Fragebogen auszufüllen.
In diesem Fragebogen geht es darum, wie Du zum Thema „Gewalt“ stehst und ob Du schon Erfahrungen mit Gewalt gemacht hast. Bitte nehme Dir genug Zeit und beantworte die Fragen der Wahrheit entsprechend. Der Fragebogen ist anonym, das heißt, dass niemand außer Du nachvollziehen kann, was Du geantwortet hast.
Du hast 4 Antwortmöglichkeiten, zwischen denen Du wählen kannst. Falls Du etwas nicht verstehst, kannst Du gern fragen oder „Verstehe ich nicht“ ankreuzen.

Vielen Dank für Deine Hilfe!

Klassenstufe: __________ Alter: __________

Geschlecht: weiblich männlich

		Stimme voll und ganz zu	Stimme eher zu	Stimme eher nicht zu	Stimme überhaupt nicht zu
Man kann Gewalt in Liebes-beziehungen vermeiden, wenn man...	...strenge Strafen verhängt.				
	...freundlich ist.				
	...sich aus allem raus hält.				
	...anderen mit Schlägen droht.				
	...Meinungs-verschieden-heiten diskutiert.				
	...sich bei Problemen Hilfe holt.				
	... Entspannungs-übungen macht.				

Quelle: Eigene Darstellung.

		Stimme voll und ganz zu	Stimme eher zu	Stimme eher nicht zu	Stimme überhaupt nicht zu
Kreuze an: In einer Liebes-beziehung ist es für mich Gewalt, wenn…	…mein Freund/ meine Freundin mich nur noch allein treffen möchte.				
	…mein Freund/ meine Freundin droht sich umzubringen, wenn ich etwas nicht tue.				
	…mein Freund/ meine Freundin mir eine Ohrfeige gibt.				
	…mein Freund/ mein Freundin mich zum Sex zwingt.				
	…mein Freund/ meine Freundin meine Sachen kaputt macht.				
	…mein Freund/ meine Freundin mich beleidigt.				
Wenn ich merke, dass ein Freund / eine Freundin von Gewalt in seiner / ihrer Liebes-beziehung betroffen ist,	…rate ich ihm / ihr zur Trennung.				
	…rate ich ihm / ihr Hilfe zu holen.				
	… stelle ich seinen / ihren PartnerIn zur Rede.				
	…halte ich mich lieber raus.				
	…spreche ich mit einer Vertrauens-person (Lehrer, Eltern…).				
	…drohe ich seinem / ihrem ParterIn.				

Quelle: Eigene Darstellung.

		Stimme voll und ganz zu	Stimme eher zu	Stimme eher nicht zu	Stimme überhaupt nicht zu
Mit wem würdest du reden, wenn du Gewalt in einer Liebes-beziehung erleben würdest?	Mit meinem Partner/mit meiner Partnerin selbst.				
	Mit meinen Eltern.				
	Mit einem (Vertrauens-) Lehrer/einer (Vertrauens-) Lehrerin.				
	Mit einem Freund/einer Freundin.				
	Ich rede erstmal mit niemandem und warte ab, was passiert.				

Hast du nach dem Projekt professionelle Hilfe / eine Beratungsstelle aufgesucht oder bist dort mit einem Freund/einer Freundin gewesen?

____

____

____

____

Hast du seit dem Projekt Gewalt in einer Liebesbeziehung erlebt?
Wenn ja, wie bist du damit umgegangen?

____

____

____

____

Quelle: Eigene Darstellung.

Anhang D

Entwurf einer Szene für eine Teenagerbeziehungsgeschichte (Quelle: Eigene Darstellung)

Jenny:

Jetzt bin ich schon ein halbes Jahr mit Tom zusammen. Eigentlich läuft es ja ganz gut und ich find´ ihn auch immer noch ganz süß. Aber dauernd will er mich von der Schule abholen, das nervt mich ziemlich. Und dann habe ich letztens mitgekriegt, dass er an meinem Handy herumgemacht hat.

Das finde ich nicht o.k. Wenn ich mit ihn darüber reden will sagt er nur, ach lass mich. Manchmal glaube ich, er vertraut mir gar nicht. Aber wie soll dann unsere Beziehung weitergehen? Ich weiß´ nicht, was ich tun soll….

Tom

Jenny versteht mich nicht. Ich liebe sie so und habe Angst, dass sie geht. Die Angst macht mich ganz verrückt. Ich weiß. Dass ich sie nicht jeden Tag von der Schule abholen soll, aber kann ich ihr wirklich trauen? In ihrer Klasse ist Tjark, den fand sie früher immer gut´, nachher bringt der sie noch nach Hause. Und dann? Letztens war sie total sauer, als ich ihr Handy angeguckt habe. Aber weiß ich denn, ob sie nicht doch mit Anderen Kontakt hat? Meine Freunde sagen auch, ich soll mehr aufpassen. Ich werde langsam echt wütend. Am liebsten wäre mir, Jenny wäre nur noch mit mir zusammen….

Jenny

Gestern habe ich ihn schon wieder dabei erwischt, wie er mein Passwort geknackt hat, um meine Mails zu lesen. Da bin ich ausgerastet und hab´ ihn angebrüllt, dass er das sein lassen sollte und ich mich sofort von ihm trenne, wenn er damit nicht aufhört. Da ist er aufgesprungen, hat mich bei den Armen gepackt, geschüttelt und gebrüllt, dass er das tun muss, weil er mich so sehr liebt und dass er solche Angst hat, dass er mich verliert.

Tom

Ich schäme mich total für das, was passiert ist. Ich hab´ so rot gesehen, ich weiß gar nicht, was in mich gefahren ist. Ich glaube, ich entschuldige mich. Aber kann ich ihr wirklich trauen?

Jenny

Tom hat sich so süß bei mir entschuldigt, er hat mir sogar rote Rosen geschenkt. Dann war erstmal alles wieder gut. Morgen ist ein Klassenfest, da

freue ich mich richtig drauf, alle meine Freunde sind da: Tjark und Tim und Niels und Anna und Sarah. Ich wird Tom mal fragen, ob er mitkommen will.

Tom

Jenny hat mich gestern gefragt, ob ich mit zum Klassenfest kommen will. Die spinnt wohl, ich kenn ja da gar keinen. Und dann sind da sowieso nur diese blöden Typen, die scharf auf sie sind und die sie dauernd anbaggern. Das tue ich mir nicht an. Deswegen habe ich Jenny gesagt, wenn sie mich wirklich liebt, soll sie da erst gar nicht hingehen. Sie ist total sauer geworden und hat gesagt, sie lässt sich von mir nichts vorschreiben.

Sprecher_in

Nach einem unruhigen Nachmittag ist Tom doch zum Klassenfest gegangen und hat gesehen, wie Jenny sich vergnügt mit Niels und Tjark unterhält.

Tom stürzt auf Jenny zu, reißt sie am Arm weg und zwingt sie mit ihm mitzugehen. Jenny geht aus Angst und Scham mit. Als sie allein sind, kommt es zu einem sehr heftigen Streit, Tom verliert die Beherrschung, schüttelt Jenny und stößt sie zu Boden. Jenny verletzt sich….